

MINISTÉRIO DA SAÚDE
FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



TESE DE DOUTORADO EM SAÚDE PÚBLICA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O TÉCNICO DA
SAÚDE (ENFERMAGEM) EM EVIDÊNCIA

Mônica C.de Mesquita W. Wermelinger

Orientadora: Maria Helena Machado
Segundo Orientador: Antenor Amâncio Filho

RIO DE JANEIRO, 2007

Catálogo na fonte
Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica
Biblioteca de Saúde Pública

- W489e Wermelinger, Mônica Carvalho de Mesquita Werner
Educação profissional: o técnico da saúde (enfermagem) em evidência. /
Mônica Carvalho de Mesquita Werner Wermelinger. Rio de Janeiro : s.n.,
2007.
xi, 142 p., tab., graf.
- Orientador: Machado, Maria Helena
Amâncio Filho, Antenor
- Tese de Doutorado apresentada à Escola Nacional de Saúde Pública
Sergio Arouca.
- 1.Educação Profissionalizante. 2.Pessoal Técnico de Saúde-educação.
3.Educação Primária e Secundária. 4.Educação em enfermagem.
5.Questionários. I.Título.

CDD - 22.ed. – 610.73

À minha mãe, Maria Emilce,
por tudo que tenho,
tudo o que penso,
tudo o que sou.

À Natalina do Nascimento Coutinho (*in memoriam*), minha tia do coração, que há mais de uma década me perguntava quando é que eu ia “acabar todos esses cursos” e, por poucos meses, não estará aqui para entender que insisto em recomeçar depois de cada conquista.

AGRADECIMENTOS

À minha filha, Anna Michaela, que ainda não conheceu uma mãe não-doutoranda.

Ao meu marido, Leonardo, aos meus amigos e familiares por toda paciência requerida para lidar comigo nos últimos anos.

À minha orientadora, Maria Helena Machado, pela sabedoria e sensibilidade que demonstrou em todos os momentos dessa caminhada.

A Antenor Amâncio Filho, co-orientador e mentor. Uma pessoa que mudou os rumos da minha vida.

Aos colegas do DAPS, em especial àqueles que foram meus professores em disciplinas do curso, que me acolheram durante quase todo o período de realização desse trabalho.

Aos amigos do NERHUS, pelo companheirismo.

À Cíntia Maria Barbosa, pelo inestimável auxílio no exaustivo trabalho de tabulação dos dados empíricos.

Aos colegas da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, em especial ao seu Diretor, André Malhão, e aos companheiros do LABFORM, pela compreensão demonstrada nesses últimos meses.

Aos professores do Doutorado em Saúde Pública da ENSP pelo estímulo e pelo espaço para refletir e debater temas fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico.

Aos professores Gaudênio Frigotto, Maria Ciavatta, Lúcia Maria Wanderley Neves, Sônia Mendes, Isabel Brasil, Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos, Marise Ramos, Gustavo Matta e Neize Deluiz, do Curso de Especialização em Educação Profissional da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, por toda a paciência e disponibilidade para debater sobre a Educação Profissional no país.

À Direção e à Coordenação de Pós-graduação da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, nas pessoas de seu diretor, Prof. Antônio Ivo de Carvalho, e de seu

coordenador, Prof. Aduino José Gonçalves de Araújo, pela oportunidade de realizar o curso.

Aos funcionários da SECA, na pessoa de Maria Cecília Gomes Barreira, agradeço pela solicitude, competência e paciência com que sempre fui brindada.

Aos colegas do Doutorado em Saúde Pública, em especial aos ‘defensores de Sokal’ por tornarem tão humana a minha ‘iniciação’ nas Ciências Sociais.

Aos colegas da Fundação de Apoio à Escola Técnica, em especial aos da Escola Estadual de Ensino Fundamental República, companheiros de um sonho utópico que poderia ter sido.

Aos alunos das escolas do CETEP de Quintino, sujeitos desse estudo, pela receptividade e boa-vontade em desvelar motivações, expectativas e seus anseios mais íntimos.

EPÍGRAFE

Horizontes

Cada um tem sua busca
Uns querem sempre mais
Outros querem a simplicidade
Os insaciáveis
Querem tudo ao mesmo tempo
Os ponderados
Querem um pouco de tudo
Há os que seguem uma ideologia
Os que perseguem uma meta
E aqueles que se diversificam
Mas o tipo mais incomum
É aquele que se basta apenas
Procura, mas não irá se encontrar
Não sabe onde quer chegar
(Pois)
A busca interior
É infinitamente mais longínqua
Alexandre Weishaupt Themé

RESUMO

Esse trabalho visou a compreensão do universo do indivíduo, aluno da educação profissional de nível médio em saúde, suas motivações, seus desejos e expectativas. Nesse sentido, além de apresentar uma reconstrução do contexto histórico da educação profissional no Brasil, desde suas primeiras iniciativas até às suas atuais políticas, buscou analisar os alunos de dois cursos técnicos de enfermagem em seu processo de formação, verificando de que modo e em que medida as experiências vivenciadas no processo podem influenciar suas expectativas sobre sua inserção no setor saúde.

A pesquisa empírica configurou-se em um estudo de caso e foi realizada em duas escolas públicas de um mesmo complexo escolar da cidade do Rio de Janeiro. Nela, procurou-se apreender características gerais dos alunos dos cursos técnicos de enfermagem, além de especificidades e particularidades das clientela de cada um dos cursos analisados: um da modalidade integrada e outro da modalidade subsequente.

Mais especificamente, analisando dados obtidos através da aplicação de questionários e da realização de grupos-focais com alunos, buscou-se: 1) traçar o perfil dos alunos matriculados nos dois cursos técnicos considerados; 2) conhecer o nível de informação dos alunos sobre o mercado de trabalho em saúde; 3) analisar diferenças no discurso dos alunos sobre a carreira profissional e o seu futuro emprego na saúde; 4) obter informações sobre aspectos relevantes da formação, contributivos para suas percepções sobre o trabalho e a carreira profissional em saúde.

Os resultados obtidos revelam a existência de realidades distintas entre as duas modalidades de educação profissional do curso técnico de enfermagem. Apontam, também, que a associação entre educação profissional e indivíduos considerados como não-aptos para ingressar no nível superior de ensino tenha sido superada. Os dados também não relacionam a educação profissional de nível técnico, nesses cursos, a pessoas muito pobres nem, por outro lado, a membros de classes abastadas. A dualidade do ensino médio está presente, mas mostra-se bastante diferenciada nos dois grupos estudados: na modalidade subsequente como itinerário formativo, com indivíduos que pretendem atuar como técnicos e, mais tarde, ingressar em uma faculdade; na modalidade integrada como possibilidade de acesso a um nível de escolaridade e uma formação suficientes para ingressar na universidade.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional, ensino médio, técnico de enfermagem, formação em saúde.

ABSTRACT

This work aimed at understanding the universe of the health area students in the high school level of professional education, their motivations, their desires and expectations. In this direction, besides presenting a historical reconstruction of the Brazilian professional education context, since its first initiatives until the current politics. We intend in this search to analyze two students' groups of different modalities of technical-nursing courses, during their formation process, verifying in what way and to what extent the experience lived in the process could influence their expectations about their work insertion in the health sector.

The empirical research is a case study and was carried out through into two state schools of a school complex at Rio de Janeiro city. In this work we focused on apprehending students general characteristics in each one of the technical-nursing modalities course analyzed.

More specifically we intend: 1) to trace the student groups profile of two technical-nursing modalities course considered; 2) to know the information level of the students upon work market in health area; 3) to analyze differences in the students speech about their professional career and their future job in the health area; 4) to get information about important formation aspects that contribute for students' perceptions upon work and professional career in health area.

The results show the existence of distinct realities between the two professional education modalities in the technical-nursing course. Also, they point that there is not association between professional education and people not-apt to access university. The data also do not relate the technical level professional education, in these courses, with very poor people nor, on the other hand, with members from elite. The dual finalities of high school education is present, but it reveals sufficiently differentiated in the two studied groups: in the subsequent modality as formative itinerary, with individuals who intend to act as technician and, later, to enter a college; in the integrated modality as possibility of accessing adequate formation to enter university.

Keywords: professional education, technical education, high school, technical-nursing, health human resources.

SUMÁRIO

	pág.
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – Metodologia	6
CAPÍTULO II - Educação profissional de nível médio: constituição histórica	17
CAPÍTULO III - A educação profissional e as exigências do mundo do trabalho ...	28
CAPÍTULO IV - A educação profissional de nível médio em saúde	40
CAPÍTULO V - A educação profissional de nível médio em Enfermagem: descortinando identidades	48
1. O perfil dos alunos	49
2. Análise do discurso do sujeito coletivo	63
CAPÍTULO VI - Considerações Finais	77
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
ANEXOS:	
Anexo 1 – Questionário	93
Anexo 2 - Roteiro de grupo focal	99
Anexo 3 - Termo de consentimento livre e esclarecido do questionário	101
Anexo 4 - Termo de consentimento livre e esclarecido do grupo focal	104
Anexo 5 – Artigos	107

LISTA DE TABELAS, QUADROS e GRÁFICOS

	pág.
Tabela 1 - Alunos nas Escolas Técnicas selecionadas, segundo turno e condição	10
Tabela 2 - Alunos das modalidades estudadas por natureza da instituição em que cursou o ensino fundamental, segundo ano de conclusão	54
Tabela 3 - Alunos da modalidade subsequente com formação profissional anterior segundo tipo do curso	55
Tabela 4 - Alunos segundo principal motivo alegado para realização do curso técnico de enfermagem por modalidade de educação profissional	56
Tabela 5 - Alunos segundo principal motivo alegado para realização de um curso na FAETEC	59
Tabela 6 - Opinião dos alunos quanto às disciplinas do curso	60
Tabela 7 - Intenção de trabalhar como técnico entre alunos iniciantes e concluintes por modalidade de educação profissional	62
Tabela 8 - Satisfação dos alunos iniciantes e concluintes com o curso por modalidade de educação profissional	63
Quadro 1 - Perfil Geral dos alunos	49
Quadro 2 - Perfil dos alunos da modalidade integrada	51
Quadro 3 - Perfil dos alunos da modalidade subsequente	52
Quadro 4 - Motivos alegados pelos alunos para realização do curso técnico de enfermagem por modalidade de educação profissional	57
Quadro 5 - Motivos alegados pelos alunos para realização de um curso na FAETEC	59
Gráfico 1 - Alunos segundo desejo de cursar uma faculdade por modalidade de educação profissional	58
Gráfico 2 - Satisfação dos alunos com o curso por modalidade de educação profissional	61

INTRODUÇÃO

No Brasil, quando se discute educação, é preciso considerar variados aspectos, pelo fato de ser este um país de dimensões continentais e, por isso, com situações sociais, econômicas e culturais típicas e diferenciadas, o que obriga a refletir sobre como se aproximam e se articulam as ações promovidas nas esferas de governo nos âmbitos municipal, estadual e federal, que se destinam a incentivar o crescimento econômico e a promover o bem estar social.

Em nosso país, a educação é regida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)¹. Encontra-se organizada em dois níveis, educação básica e educação superior e em duas modalidades, educação de jovens e adultos e educação especial, estabelecendo-se ainda e com a mesma classificação de modalidade, a educação profissional complementar à educação básica e que é tratada como um subsistema de ensino².

Historicamente, e apesar de esforços despendidos em contrário, a educação profissional de nível médio foi e continua sendo discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tem como um meio de engajar no mercado de trabalho pessoas consideradas com capacidade intelectual, econômica e social insuficiente para prosseguirem os estudos em nível mais elevado.

O Decreto nº 5.154/2004³, que regulamenta a educação profissional, determina que ela seja oferecida por meio de três tipos de cursos: 1) de formação inicial e continuada, ofertados em todos os níveis de escolaridade; 2) de educação profissional técnica de nível médio desenvolvidos, de forma articulada, com o ensino médio; 3) cursos de educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Ele mantém a modularização curricular para os cursos técnicos, sob a denominação de 'etapas com terminalidade' e introduz como principal modificação a volta da oferta de cursos de educação profissional de nível médio de forma integrada ao ensino médio, que tinha sido impedida pelo decreto anterior (Dec.nº 2.208/97)⁴.

Cabe observar que, até a década de 1990, o mercado de trabalho em saúde, em virtude de absorver trabalhadores com baixa escolaridade (nível elementar), apresentava um grande contingente de trabalhadores cumprindo atividades sem estarem devidamente habilitados para exercê-las, tendo adquirido o domínio de determinado afazer por meio de cursos de reciclagem e de treinamentos específicos, após o ingresso nos serviços. Hoje, porém, com o advento da regulamentação das profissões de nível técnico em saúde, exige-se, nos concursos, comprovação escolar da habilitação, o que só fez aumentar a demanda institucional e a necessidade social que envolve a formação de quadros técnicos.

Entretanto, apesar do aumento da oferta de vagas em cursos técnicos de nível médio, observa-se a existência de um processo de elitização nesse âmbito, posto que - contrariando uma intenção e uma decisão histórica de delegar à educação profissional de nível técnico a função de formar para o trabalho indivíduos pertencentes às classes economicamente menos favorecidas – esses cursos vem apresentando mudança nas características do seu alunado, tornando-se menos um espaço de formação do trabalhador e mais uma etapa para acesso ao ensino superior^{5,6}.

Esse tipo de análise, que aponta para o fato das escolas não estarem cumprindo a função social para a qual foram originalmente destinadas, no caso particular da saúde mostra que elas são insuficientes para atender à demanda do mercado de trabalho. Não é demais mencionar que, em razão das especificidades e peculiaridades que caracterizam o trabalho em saúde (preservação da existência humana, luta pela manutenção da vida, cuidados para evitar riscos à saúde e à qualidade de vida, convívio permanente ao fenômeno morte), a formação de profissionais para o setor é complexa, pois reúne um conjunto de variáveis e envolve diferentes áreas de conhecimento.

Desse modo, a área da saúde se constitui em *locus* privilegiado para a realização de estudos sobre os cursos técnicos de nível médio nela localizados, pois agrega, além das contradições presentes, de forma geral, na educação profissional, uma tradição de carreira, de identidades profissionais transitórias, de variados itinerários formativos, de hierarquia funcional e de formação em serviço que a torna a antítese da

intenção de terminalidade que a legislação pretendeu atribuir à educação profissional no Brasil.

O estudo buscou analisar os alunos em seu processo de formação no curso técnico de nível médio em saúde, verificando de que modo e em que medida as experiências vivenciadas no processo podem influenciar suas expectativas sobre sua inserção no setor saúde. Mais especificamente, buscou-se: 1) traçar o perfil dos alunos matriculados nos dois cursos técnicos considerados; 2) conhecer o nível de informação dos alunos sobre o mercado de trabalho em saúde; 3) analisar diferenças no discurso dos alunos sobre a carreira profissional e o seu futuro emprego na saúde; 4) obter informações sobre aspectos relevantes da formação, contributivos para suas percepções sobre o trabalho e a carreira profissional em saúde.

A hipótese foi que, durante o processo de formação, o acúmulo de experiências vivenciadas, os estímulos institucionais recebidos (diretos e indiretos) e o contato com a realidade do mercado de trabalho, além da crescente inserção de alunos oriundos de estratos sociais mais elevados, estariam motivando estes alunos a encararem o curso técnico de nível médio como mais uma etapa na trajetória de sua profissionalização. Tal posicionamento os estaria estimulando a fazerem cursos de nível superior, sem que essa decisão seja precedida de questionamentos e reflexão mais aprofundada sobre o aspecto de terminalidade que os cursos têm em sua essência.

A hipótese é reforçada com observações empíricas, fruto de minha experiência como docente na área, de que parte significativa dos alunos tem se mostrado desinteressada em inserir-se no mercado de trabalho como técnico de saúde. Seu maior interesse centra-se na expectativa de ingresso em Universidades ao término do curso. É exatamente sobre esse tema que se centrou nosso estudo, analisando um contingente de alunos do curso técnico de enfermagem, em duas modalidades distintas: integrada e subsequente.

Essas modalidades estão previstas na última regulamentação da educação profissional no país, o Decreto nº 5.154/2004³, como formas de articulação da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio e diferem nas exigências de

escolaridade para o ingresso nos cursos. Denominaremos de modalidade integrada ao curso de educação profissional de nível médio em enfermagem oferecido na forma de articulação integrada ao ensino médio, na qual exige-se que o aluno curse, ao mesmo tempo, e na mesma instituição de ensino, as disciplinas de formação profissional e de formação geral. Denominaremos de modalidade subsequente à forma de articulação subsequente, na qual exige-se que o aluno, ao matricular-se na educação profissional técnica de nível médio já tenha concluído o ensino médio.

Considero pertinente dizer que o tema escolhido é fruto de observações empíricas, decorrentes de minhas atividades profissionais desenvolvidas como docente da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro, como pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Recursos Humanos em Saúde, da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca e, mais recentemente, como professora da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz.

Também contribuiu para sustentar a escolha do tema a minha formação pregressa como técnica em biotecnologia, assim como as conversas e debates com professores e alunos de escolas técnicas e de faculdades, sobre o aumento do número de alunos em cursos técnicos (ampliando as expectativas de aumentar o quantitativo de profissionais técnicos na área da saúde) e o crescimento do contingente de alunos, detentores de diploma de técnico, matriculados em cursos de graduação na área da saúde. Esse conjunto de variáveis e de compreensões é que possibilitou perceber o caráter de transição de que se revestem os cursos técnicos, com a obtenção do diploma, nesse nível, adquirindo relevância não como aquisição de autonomia, de reconhecimento social e de direito ao exercício de uma profissão, mas como etapa de um itinerário formativo.

Além de uma Introdução, o estudo compõe-se de seis Capítulos, quatro deles intencionalmente estruturados para serem, posteriormente, publicados como artigos. Cabe informar que, inicialmente, a tese foi concebida na forma de três artigos elaborados e construídos de maneira interligada, tendo como eixo o tema de estudo escolhido, devendo estar publicados ou aprovados para publicação, em periódicos indexados, nacionais ou internacionais, até a data de conclusão da tese. Uma

Apresentação precederia esse conjunto de textos e um Capítulo de conclusões e recomendações o sucederia. Por diferentes motivos (como, por exemplo, o tempo necessário - geralmente longo - para que um artigo seja apreciado e obtenha parecer favorável de um Conselho Editorial), esse modelo de tese, proposto e previsto no Programa de Doutorado, mostrou-se inviável frente aos prazos acadêmicos, obrigando a recompor a tese no formato tradicional. O Anexo 5, parte integrante da tese, é composto de dois artigos concebidos ainda sob a intenção: descrita, um deles já publicado e outro aceito para publicação na revista ENSAIO: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, nº 55 (abr./jun., 2007).

Na Introdução, que apresenta o tema educação profissional de nível médio, são ressaltadas as peculiaridades do mercado de trabalho e da própria natureza do trabalho em saúde, que transformam a área num *locus* diferenciado para o estudo desse nível de formação. Além de justificar a opção pelo trabalho com educação profissional de nível médio em saúde, a Introdução explicita hipótese e objetivos da Tese.

O Capítulo I registra os procedimentos metodológicos adotados na construção do estudo. Ele localiza o leitor, apresentando as estratégias e referenciais utilizados na investigação empírica, além de ressaltar a importância de analisar os dados numa perspectiva histórica.

O Capítulo II situa a educação profissional na história do nosso país, apontando sua origem, as políticas das quais foi alvo e as reestruturações sofridas por essa modalidade de ensino ao longo do tempo. Nele é feita uma abordagem da educação de nível médio/técnico, apontando-se tensões, questionamentos e desafios que persistem no cenário educacional brasileiro, procurando-se, ainda, estabelecer relação entre educação e desenvolvimento econômico e social.

O Capítulo III aborda as diferenças visíveis entre o trabalhador ‘desejável’ no passado, pautado por uma orientação *taylorista/fordista* da economia, e no momento atual, em que a atividade laboral se diversifica e se torna mais complexa, exigindo do trabalhador novas qualificações. Aponta as relações entre a atual super-valorização da escolaridade, a culpabilização do sujeito que não consegue emprego, o desemprego

estrutural que resultante de um sistema econômico concentrador de riqueza e as políticas de financiamento da educação profissional. Nesse Capítulo, é enfatizada, a relevância da educação profissional frente às exigências do mundo do trabalho, discutindo-se concepções dessa modalidade de ensino e posicionamentos ideológicos que as sustentam.

No Capítulo IV é destacada a educação profissional em saúde, situando-a na conjuntura da educação profissional de nível médio. O Capítulo assinala necessárias diferenciações nas estratégias de formação de recursos humanos nesse âmbito, relacionadas, principalmente, às especificidades da natureza do trabalho em saúde.

O Capítulo V mostra e analisa os resultados de pesquisa empírica realizada com alunos de dois cursos técnicos de nível médio em enfermagem na cidade do Rio de Janeiro.

No último Capítulo, são tecidas as considerações finais advindas do presente estudo, que pretendem contribuir no aprofundamento do debate sobre a formação em saúde e sobre a educação profissional de nível médio no país.

CAPÍTULO I

METODOLOGIA

O estudo foi realizado tendo como foco a educação profissional e, mais enfaticamente, a educação profissional técnica de nível médio na área da saúde. Com essa direcionalidade e como um dos fatores de suporte e acompanhamento do estudo, procedeu-se a levantamento bibliográfico sobre o assunto, incluindo nesse processo a identificação, leitura e compreensão de livros, artigos, documentos legais e consultas a portais eletrônicos relacionados ao objeto de estudo. Esses procedimentos proporcionaram o mapeamento histórico da educação de nível médio em nosso país, descrevendo essa trajetória, do ponto de vista legal e formal, ao longo do tempo.

O estudo comporta, como central, investigação de caráter quantitativo e qualitativo para definir as características sociais, econômicas e culturais, juntamente com a compreensão da área de trabalho e aspirações em termos profissionais, por parte de alunos matriculados em dois cursos técnicos de enfermagem, resultando no levantamento, registro, análise e interpretação de dados relativos a dois grupos de alunos distintos. As estratégias utilizadas para a obtenção das informações foram, basicamente, mediante a aplicação de questionário (Anexo 1) e realização de entrevistas em grupo (grupos focais) norteadas por um roteiro esquemático. (Anexo 2)

A análise dos dados foi conduzida utilizando-se duas abordagens complementares, distintas tanto nas estratégias como nos seus resultados: a abordagem extensiva e a abordagem compreensiva. A abordagem extensiva visa conhecer magnitudes e baseia-se na representatividade e na capacidade inferencial dos dados e é característica das pesquisas do tipo *survey*; a abordagem compreensiva procura trabalhar o conteúdo de manifestações da vida social, próprias às atividades dos sujeitos. Dentre as técnicas de que se vale a abordagem compreensiva, uma das técnicas mais proíficas são a dos grupos focais. Assim, além da observação, *in loco*, nas escolas e das questões abertas e semi-abertas do questionário, foram compostos grupos focais com os alunos.

A investigação empírica configura-se como um estudo de caso em que se destaca uma análise de dois cursos de enfermagem, nas modalidades integrada (destinada aos que detêm o diploma de ensino fundamental) e subsequente (direcionada aos alunos que já possuem diploma de nível médio e retornam à escola em busca de formação profissional). Insere-se, na proposta do estudo, estabelecer um paralelo entre o perfil, as necessidades e as expectativas dos alunos dessas diferentes modalidades de ensino técnico em saúde.

Foi adotada, desde a elaboração do projeto, a afirmação de Minayo⁷: de que “toda a vida humana é social e está sujeita à mudança, à transformação, é perecível e, por isso, toda construção social é histórica”. Transposta para o escopo do presente estudo, isso equivale a dizer que a explicação dos fenômenos ligados ao processo de profissionalização dos alunos dos cursos técnicos da área da saúde, entendidos como oriundos de uma prática social, está sujeita a determinantes de cunho histórico.

No estudo, foram utilizadas como categorias de análise a contradição, a totalidade, a historicidade, o processo e a transformação, entre outras, sob a ótica específica da socialização profissional a que são submetidos os alunos dos cursos técnicos da área da saúde, no contexto em estudo.

Além da categoria da contradição, base do método dialético, foi fundamental a abordagem da totalidade, segundo a qual o todo predomina sobre as partes, considerando que

“a dialética acredita que a contradição mora dentro da realidade. Não é defeito. É marca registrada. É isto que a faz um constante vir-a-ser, um processo interminável, criativo e irrequieto. Ou seja, que a faz histórica”⁸.

De acordo com Politzer⁹,

“uma boa análise dialética assenhora-se, pois, do caráter específico de determinado processo; mas, isso só será possível se ela não isola esse processo do movimento de conjunto que condiciona sua existência”.

Dessa forma, a noção de que o movimento de conjunto permite a convivência de opostos, fundamenta a visão da totalidade que caracteriza a postura dialética, porque “a unidade de contrários significa a convivência na mesma totalidade de dois pólos que, ao mesmo tempo, se repelem e se atraem”⁸.

Como um instrumento de conhecimento, o método mostrou-se adequado ao estudo, uma vez que é possível transitar facilmente pelas características do processo de profissionalização em saúde, de uma forma geral, e, mais especificamente, da educação profissional, fazendo emergir suas singularidades e contradições. O método contribuiu, também, para “evidenciar mediações e contradições entre a parte e o todo” – o aluno e o curso, o professor e a escola, a escola e a política de educação profissional e para “identificar as determinações principais e secundárias do problema” – salário, família, status, mercado de trabalho, ascensão social, acessibilidade a um ensino de qualidade e gratuito, pois “permite ir da aparência à essência, da abstração ao concreto”¹⁰.

Para Kosik¹¹, “totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classes de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido”. A categoria totalidade também se aplicou a este estudo uma vez que foi necessário conhecer como se configura o processo de socialização profissional, a partir da sua articulação com o contexto histórico mais abrangente e com as especificidades que envolvem o complexo escolar escolhido para a pesquisa.

Para a adoção de tal perspectiva, foi condição precípua que o processo de profissionalização do aluno de curso técnico da área da saúde, objeto do estudo, fosse circunscrito em relação ao momento histórico dos fatos, o lugar onde ocorrem, as circunstâncias e os agentes envolvidos.

O estudo foi realizado com alunos dos cursos de Enfermagem da Escola Técnica “A” e da Escola Técnica “B”, ambas localizadas no mesmo complexo escolar, o Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante de Quintino (CETEP Quintino) da Fundação de Apoio à Escola Técnica do Estado do Rio de Janeiro (FAETEC). Na Escola Técnica “A”, 140 alunos, distribuídos em quatro turmas do primeiro ano e três do último ano, responderam ao questionário; na Escola Técnica “B”, 80 alunos, distribuídos em três turmas do primeiro módulo e duas turmas do último, responderam ao questionário.

Foram selecionadas turmas nas quais o processo de socialização profissional estivesse em estágios diferentes e que fossem representativas do universo de alunos, ou seja, turmas iniciantes e concluintes nos três turnos de funcionamento das escolas (manhã, tarde e noite). Na Escola “A”, uma turma foi selecionada aleatoriamente, dentre aquelas que atendiam a cada situação desejada: iniciante/1º turno, iniciante/2º turno, iniciante/3º turno, concluinte/1º turno, concluinte/2º turno, concluinte/3º turno. Na Escola “B” só há uma turma para cada uma das situações descritas. A Tabela abaixo expressa o número de respondentes e sua distribuição de acordo com a sua condição no curso (se é aluno do primeiro ou do último módulo/ano) e turno em que estuda:

**Tabela 1 – Alunos nas Escolas Técnicas selecionadas,
segundo turno e condição**

Escola Técnica	Turno			Condição do aluno
	Manhã	Tarde	Noite	
“A”	23	27	37	iniciante
	22	15	16	concluente
Subtotal	45	42	53	-
“B”	19	14	16	iniciante
	8	-	23	concluente
Subtotal	27	14	39	-
TOTAL	72	56	92	-

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Para melhor destacar a importância do estudo realizado, assinala-se que a história da FAETEC se confunde com a das escolas técnicas e de ensino profissionalizante do Estado do Rio de Janeiro, história que se inicia no final da década de 1890, com a implantação de uma escola correcional, no bairro de São Cristóvão, destinada aos pobres e desvalidos da sorte. Entre os anos de 1906 e 1908, essa escola foi transferida para as dependências da Fazenda da Bica, no bairro de Quintino Bocaiúva, adquirida pelo Governo Federal com o intuito de oferecer educação profissional para essas crianças e adolescentes, atendendo a demanda ocasionada pelo crescimento da população. Hoje, no endereço dessa antiga fazenda estão instalados o CETEP Quintino e a Diretoria da FAETEC.

A FAETEC é, hoje, um órgão subordinado à Secretaria de Estado de Ciência Tecnologia do Rio de Janeiro, abrange 101 unidades entre CETEPs (Centro de Educação Tecnológica e Profissionalizante), Escolas Técnicas Estaduais, Institutos Superiores, Unidades Avançadas e Centros Sociais, sendo a responsável pelo gerenciamento da educação profissional no Estado em seus três níveis: básico, técnico e tecnológico. A FAETEC atende a, aproximadamente, 205 mil alunos por ano, cerca de 20 mil apenas no CETEP Quintino.

O recorte metodológico deveu-se a alguns motivos relevantes, 1) a FAETEC é uma instituição pública, com ensino gratuito; 2) segundo o censo da Educação Profissional de 2003¹², realizado pelo Instituto Nacional de estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, na área da saúde, no Estado do Rio de Janeiro, a subárea da enfermagem concentrou 72,69% dos concluintes; 3) segundo o mesmo censo, dos 3.151 concluintes da subárea da enfermagem em instituições públicas do Estado do Rio de Janeiro, 1.087 foram formados no CETEP de Quintino; 4) o CETEP Quintino agrupa, em um mesmo complexo escolar, diversos níveis e modalidades de educação profissional na área da saúde.

A Escola Técnica “A” oferece cursos de nível médio integrados à habilitação profissional técnica em Enfermagem, Eletrônica, Informática, Mecânica e Telecomunicações. Oferece, também, cursos de educação profissional técnica de nível médio subsequentes ao ensino médio nas habilitações de Eletrônica, Informática, Mecânica, Moda e Telecomunicações.

Para ingresso no curso técnico de nível médio de Enfermagem (ofertado somente de forma integrada ao ensino médio), além de ter concluído o ensino fundamental, o candidato precisa ser aprovado em prova de seleção. O curso tem duração de três anos para as turmas dos turnos da manhã e da tarde que, na verdade, freqüentam aulas nos dois turnos: no turno em que estão inscritos fazem as matérias de formação geral e no turno oposto, fazem as cadeiras da habilitação técnica, além do estágio supervisionado. Já para as turmas do turno noturno, que têm uma carga horária diária menor, o curso tem a duração de quatro anos, sendo o quarto ano destinado à conclusão das matérias da habilitação técnica.

Por sua vez, a Escola Técnica “B” oferece educação profissional técnica de nível médio em saúde apenas na modalidade subsequente ao ensino médio. Para ingresso no curso, a exigência ao candidato é ter concluído o ensino médio, além de aprovação em exame de seleção. A escola oferece os cursos de Enfermagem, Patologia Clínica, Prótese Dentária e Reabilitação de Dependentes Químicos. O curso de Enfermagem tem duração de três semestres (módulos) e é oferecido nos três turnos. Diferente do que ocorre na Escola Técnica Estadual “A”, os alunos não freqüentam

aulas em outro turno que não aquele em que se encontram matriculados, sendo que o estágio escolar supervisionado é cumprido fora do horário das aulas.

Nossos sujeitos são alunos da educação profissional de nível médio em saúde. Eles têm idéias, medos, valores, crenças, mas não apenas porque estão imersos na sociedade em que vivem, mas porque, nela, também são atores da construção de idéias, medos, valores e crenças.

O termo ‘sujeito’ tem duplo significado: designa o indivíduo dotado de consciência e autodeterminação, ou, como adjetivo, aquele que está submetido (sujeitado) à ação de outros agentes. De alguma forma, todas as pessoas são ao mesmo tempo dotadas de poder e sofrem sua ação¹³.

Nessa perspectiva, foram analisados os discursos sobre a vida profissional futura, considerando que suas decisões são produtos de relações sociais e de poder. Suas decisões refletem seu grau de liberdade de escolha, determinada por seu posicionamento diante das relações de poder nas quais se insere.

Pretendeu-se realizar uma análise concreta, com as contingências de um trabalho empírico, tendo como referência o papel que a escola, enquanto espaço pedagógico, de experiências, possibilidades e oportunidades, ocupa na transformação do sujeito. A investigação empírica foi realizada mediante a aplicação de questionário semi-estruturado a uma amostra de 220 alunos e a realização de quatro grupos focais, com 35 alunos, todos matriculados nos dois cursos técnicos em questão.

Para os questionários, a coleta de informações deu-se mediante a explicação dos objetivos da pesquisa e da obtenção do consentimento dos pais dos alunos menores de 16 anos de idade, em 7 turmas da Escola Técnica “A” e em 5 turmas da Escola Técnica “B”.

Para os grupos focais, foram selecionadas quatro turmas dentre as que responderam ao questionário: duas da modalidade subsequente, na Escola Técnica “B”, e duas turmas da modalidade integrada, na Escola Técnica “A” (uma do primeiro

ano/módulo e outra do último ano/módulo, do turno diurno, em ambas as escolas). Os participantes do Grupo Focal foram oito ou nove voluntários dessas quatro turmas, totalizando 35 alunos.

A coleta de dados foi realizada no período de 06 a 24 de novembro de 2006, nas escolas, durante o horário de aulas, mediante autorização do professor regente.

Em todas as etapas do estudo foram consideradas as recomendações da Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde¹⁴, com destaque para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. O projeto foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, da Fundação Oswaldo Cruz, tendo recebido parecer favorável.

A aplicação do instrumento de pesquisa (questionário) e a realização dos grupos focais foram formais e previamente autorizadas pela Presidência da FAETEC, com a concordância da Direção da escola, do professor regente de turma e do responsável pelo aluno (quando menor de 16 anos). O questionário foi preenchido pelos alunos durante o horário de aula, após terem sido devidamente informados e esclarecidos sobre o objetivo da investigação. A participação do aluno foi voluntária e consagrada mediante assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficando o aluno com uma cópia deste documento e a pesquisadora com outra, as quais estão devidamente arquivadas para eventuais consultas. Os depoimentos que serviram de referência para a análise estão preservados em relação à autoria, assim como as situações observadas são descritas de forma a não permitir a identificação das pessoas envolvidas.

Apenas com o sentido de facilitar a compreensão do trabalho desenvolvido, julgo pertinente mencionar que se denomina como grupo focal um conjunto de pessoas que se reúne para uma dinâmica de discussão sobre um tema específico ou uma questão-chave¹⁵. A observação participante permite contemplar as dimensões explicativas que os dados exigem, tendo sido realizada, em cada visita às escolas, na negociação da atividade, na aplicação dos questionários e ao longo de cada reunião com

os grupos focais. Foi empregada a modalidade de Participante-Observador, segundo a classificação de Gold¹⁶.

No grupo focal a unidade de análise é o grupo, e não cada uma das pessoas. O moderador deve ser flexível nesta análise e na interpretação dos dados obtidos, dando sempre mais importância à descrição do essencial do processo de discussão do grupo. Para tal, procede-se: a) à estratificação, isto é, subdivide-se a grande quantidade de dados e opiniões em partes lógicas e mensuráveis; b) à avaliação, que é a interpretação da relação dos padrões de respostas mais significativos entre os vários participantes e entre o grupo.

O registro das informações coletadas nos grupos focais foi feito em diários de campo, que serviram, não só para orientar o registro das informações gerais de importância para o desenvolvimento da pesquisa, como, também para orientar as discussões e levantar contradições nas falas dos participantes durante a realização da reunião, de modo a esclarecer e esmiuçar opiniões.

Nesses diários de campo o pesquisador registra relatos e observações que depois serão sistematizados e deverão contribuir para retratar de modo mais aproximado, a visão de mundo dos atores sociais que fazem parte do universo pesquisado. Este deve constituir uma unidade do ponto de vista de seu formato¹⁷.

Como parte da etapa dos grupos focais, optou-se por utilizar como estratégia metodológica de análise dos dados, o Discurso do Sujeito Coletivo, que se mostra adequada para estudos qualitativos “com vistas a tornar mais claro o conjunto de pensamentos manifestados pelos sujeitos de uma pesquisa”¹⁸.

O pensar expresso sobre determinado assunto e manifestado por um conjunto de sujeitos conforma o material com o qual se constrói o Discurso do Sujeito coletivo. Convém alertar que

“os discursos não se anulam ou se reduzem a uma categoria comum e unificadora, já que o que se busca fazer é precisamente

o inverso, ou seja, reconstruir, com pedaços de discursos individuais, como em um quebra-cabeça, tantos discursos-síntese quantos se julgue necessário para expressar uma dada ‘figura’, ou seja, um dado pensar ou representação social sobre o fenômeno”¹⁸.

O procedimento metodológico para a obtenção do Discurso do Sujeito Coletivo requer o cumprimento das seguintes etapas: leitura exaustiva dos depoimentos obtidos nos grupos focais – identificação da idéia central das falas – atribuição de expressões-chave para identificar as idéias centrais – agrupamento das expressões por aproximação de significado – nova identificação da idéia central – organização das falas (discurso coletivo) e análise do discurso.

O Discurso do Sujeito Coletivo é a reunião, em um só discurso-síntese homogêneo, redigido na primeira pessoa do singular, de expressões-chave que têm a mesma idéia central. O sujeito coletivo pode ser expresso através de um ou de vários discursos.

Os discursos expressam a realidade, uma vez que o pensamento e a linguagem, indissociáveis, refletem as formações ideológicas de uma pessoa. Suas crenças e valores, sua visão de mundo podem ser apreendidos em um texto que reflita um discurso, considerando que

“enquanto o discurso é a materialização das formações ideológicas, sendo, por isso, determinado por elas, o texto é unicamente o lugar de manipulação consciente, em que o homem organiza, da melhor maneira possível, os elementos de expressão que estão à sua disposição para veicular seu discurso. O texto é, pois, individual, enquanto o discurso é social”¹⁹.

A organização dos Discursos do Sujeito Coletivo extraídos dos depoimentos dos sujeitos durante os grupos focais, seguindo as etapas recomendadas, permitiu a análise do processo de socialização profissional dos alunos dos cursos técnicos da área

da saúde, focados neste estudo. Foram agrupadas as respostas da totalidade dos inquiridos sobre o mesmo tema e, em seguida, selecionadas as expressões-chave de forma a dar uma seqüência e corrigir falhas de linguagem. Por fim, os discursos foram organizados para apresentação, o que permitiu a análise e discussão conforme identificados os temas abordados nas falas dos depoentes, atendendo ao preconizado por Bardin²⁰, para que se proceda a uma análise temática.

A análise dos dados da pesquisa foi conduzida de forma a valorizar as falas ou discursos e de ser capaz de “processá-los, agrupá-los ou, de algum modo, transformá-los, para obter o pensamento coletivo, de uma forma qualitativa que respeite a natureza discursiva deste pensamento”¹⁸.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

O tipo de educação adotada por um país é revelador de um sistema, de uma visão de mundo e de sociedade, do modo de apreensão da realidade em determinado tempo histórico e suas circunstâncias. Pode-se, mediante sua análise, identificar, quantificar e qualificar princípios que informam ações educativas que assumem configurações bem definidas em cada momento social, numa ambiência em contínuo processo de transformação.

No Brasil, no que diz respeito ao ensino secundário, posteriormente chamado de 2º Grau e, atualmente, de ensino médio, manteve-se durante décadas o pressuposto de que a ele cabia preparar o aluno para o ingresso na universidade. Esse aspecto propedêutico é ressaltado na Exposição de Motivos que fundamenta e justifica a proposta de ensino explicitada no Decreto nº. 19.851, de 11/04/1931, embora a reforma então pretendida não tenha alterado o cenário existente, perdurando o ensino secundário como uma etapa de transição, como um ‘rito de passagem’ ao ensino superior:

“O ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa. O ensino superior acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional do ensino secundário”²¹.

No que tange, especificamente, à formação para o trabalho em nosso país, as primeiras iniciativas foram realizadas em virtude do desenvolvimento da economia de subsistência e, particularmente, do incremento à atividade extrativa de minérios em Minas Gerais. Os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios, as escolas-oficina, foram sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas,

que vinham da Europa para aqui praticarem suas especialidades profissionais e, simultaneamente, ensinarem seus misteres a escravos e homens livres pobres que demonstrassem habilidades para a aprendizagem²².

A par da atividade nas escolas-oficina e da catequese dos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Nesses colégios, os jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando os ensinamentos humanísticos. Por conseqüência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos²³. O sistema escravocrata, vigente à época, imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais, favorecendo o preconceito contra tal modalidade de trabalho. Assim:

“Numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos”²⁴.

A transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, promoveu transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado. Do ponto de vista da formação profissional, a constituição de corporações de ofícios, criadas e mantidas por sociedades particulares e com subsídios do Estado, “representam o marco inicial da organização do trabalho no País e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra”²⁵. Esses estabelecimentos possuíam como características principais de aprendizagem seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistas mais como ‘obras de caridade’ do que como ‘obras de instrução pública’²².

Durante a Primeira República, a educação profissional adquiriu nova configuração sem, contudo, perder o caráter assistencialista. Nessa época, foram criadas nas capitais dos estados da República, escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito, destinado aos ‘filhos dos desfavorecidos da fortuna’. Os aspectos

de cunho social e caritativo marcaram indelevelmente os primórdios da educação técnica no Brasil, a qual foi instituída porque:

“o aumento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência e que, para isso, se tornava necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime.”²⁶.

Até a década de 1930, o Brasil era um país agro-exportador, tendo por base econômica a indústria açucareira e, posteriormente, a do café. Sua política coronelista mantinha as oligarquias rurais e era um dos principais pontos de apoio da classe dominante. Essa estrutura social, de sólida formação econômica, minimizava o papel do Estado, que muitas vezes não possuía a força política necessária para promover intervenções diretas nas unidades federadas. Nesse cenário, predominava uma concepção de ensino elitista, voltada para a área de letras e humanidades. É bem verdade, entretanto, que a iniciativa do presidente Nilo Peçanha, de criar uma rede de escolas federais de aprendizes e artífices contou com o total apoio dos positivistas, que defendiam a expansão desse tipo de ensino para toda a população. Esse apoio, contudo, não impediu que essas escolas terminassem por se destinar, também, ‘aos pobres e desvalidos da sorte’.

Por outro lado, observa-se que os poucos esforços para dar ao ensino um tratamento sistematizado, como a profissionalização obrigatória, não obtiveram sucesso, sobretudo, em virtude do baixo nível educacional requerido para a população em uma economia do tipo agro-exportador. Assim, a política educacional brasileira do início do séc. XX,

“acaba por admitir que afinal o Brasil é ainda um imenso território a ser explorado, que muitas mercadorias estão lá,

praticamente prontas, dadas, nos pastos, nas florestas, nas águas, nas abundantes e férteis terras. Ora, essas mercadorias precisam apenas de braços fortes e musculosos, de puras energias humanas e de elementares instrumentos técnicos que simplesmente as extraíam, ‘limpando-as do cascalho’, cortando, colhendo, pescando. A inteligência e a criatividade necessárias para essas operações são mínimas. A atividade produtiva extrativista nos deu o metal, a borracha, o café, o gado, o açúcar, a laranja, a soja etc. A atividade extrativista, portanto, é responsável por um clima cultural contraposto ao espírito industrialista para o qual – ao contrário – as mercadorias estão, em primeiro lugar, na cabeça do homem, na criatividade, na inteligência formada, logo, nas boas escolas”²⁷.

Com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, na década de 1930, e o conseqüente lançamento de seu projeto industrial, o panorama do sistema de educação profissional sofreu modificações, aumentando a demanda para a formação de operários especializados e de quadros técnicos intermediários. Assim, em 1937, com a reforma do Ministério da Educação e Saúde Pública – que passa a se chamar Ministério da Educação e Saúde – é criada a Superintendência de Ensino Profissional e a Divisão do Ensino Industrial. Extinguem-se as escolas de aprendizes e artífices, bem como a Escola de Artes e Ofícios Venceslau Brás, sendo criados, em seus lugares, Liceus Profissionais e o Liceu Nacional, que mais tarde passou a se chamar Escola Técnica Nacional.

Na Constituição de 1937 insere-se um artigo estabelecendo a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes, por parte de empresas e de sindicatos²⁸. Mérito desta Constituição foi a eliminação do estigma que fazia referência, sempre, ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna ou desvalidos da sorte. No período do Estado Novo, o governo adotou o ensino profissional como prioridade, visando promover o valor do trabalho através da construção do homem novo, capaz de adequar-se à organização científica do trabalho. Esse princípio se ajustava à inspiração taylorista-fordista de organização do trabalho na produção industrial⁵.

Na década de 1940, busca-se a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. Nesse período, promulga-se um decreto determinando que os cursos pudessem ser instalados, como unidades autônomas, nas indústrias ou em suas proximidades, podendo ser mantidos em comum por vários estabelecimentos industriais. Outras duas iniciativas importantes ocorrem, contribuindo para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho: em 1942 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, que liberou as indústrias e sindicatos da responsabilidade exclusiva da educação profissional de seus operários, e foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial²⁹ que, além de estabelecer as bases da organização desse tipo de ensino, equiparou-o ao ensino secundário e introduziu a orientação educacional nas escolas de formação profissional.

A década de 1950 teve o mérito de promover, por meio de inúmeros atos legais, o ajuste e a reformulação da estrutura educacional erigida durante o período autoritário do Estado Novo. Quando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 4.024)³⁰ foi, finalmente, promulgada em 1961, muitas das suas inovações já tinham sido implementadas como, por exemplo, a equivalência entre os diversos ramos de ensino médio e a legislação sobre cursos de aprendizagem em cooperação com empresas.

No início da década de 1960, acentua-se a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, que passou a ocupar posição central no processo de modernização. Teve início o Plano de Metas do presidente Juscelino Kubitschek, que contribuiria para mudar a feição do país, fazendo com que deixasse de ser uma nação agrária para se tornar um país industrial, com a formação técnico-profissional passando a ser vista como sinônimo de modernização. A transformação político-institucional ocorrida em 1964 acentuou, ainda mais, a tendência de racionalidade via concepção tecnicista da educação^a.

^a Surgiram, nessa época, várias iniciativas no campo da educação profissionalizante: Ginásios industriais (1961); Ginásios orientados para o trabalho (1963); Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (1963); Centro de Educação Técnica, no Rio de Janeiro e em São Paulo (1964); Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (1965); Centro de Educação Técnica do Nordeste (1967); Centro de Educação Técnica da Amazônia (1968); Centro de Educação Técnica de Brasília (1968); Centro de Educação Técnica da Bahia (1968); Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio

Para completar o ciclo de iniciativas do período denominado de ‘tendência tecnicista’, o Congresso Nacional aprova e o Governo promulga, em 1971, a Lei nº 5.692³¹, que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória. A principal justificativa dos que defendiam a generalização da formação profissional nesse nível de ensino era uma expectativa de crescimento da demanda por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado do período denominado de Milagre Econômico, entre os anos de 1968 e 1974³². Entretanto, seja pela falta de estrutura para implantação de cursos técnicos ou pela falta de pessoal docente habilitado para lecionar nesses cursos, a medida nunca chegou, de fato, a ser amplamente adotada, sendo alvo de inúmeras críticas e de fortes controvérsias a tal ponto que, alguns anos depois, o governo editou outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização^{b,33}.

É válido recordar que, na justaposição do ensino propedêutico com o técnico, pretendida pela Lei nº 5.692/71³¹, aliando necessidades do mercado e processo formativo, equacionar a interação dessas duas esferas trouxe transtornos de ordem prática e provocou inúmeros debates, tendo sido freqüentes e intensas as polêmicas envolvendo a temática tecnologia *versus* humanismo. Problemas vários emergiram, destacando-se a excessiva especialização proposta para o aluno, o que limitaria suas possibilidades de inserir-se no mercado de trabalho, posto que

“a concepção capitalista-burguesa tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas. Formam-se trabalhadores para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho. Tal concepção também vai implicar a divisão entre os que concebem e controlam o processo de trabalho e aqueles que o executam”³⁴.

Diante do fracasso em generalizar o ensino profissional, a Lei nº. 7.044³³, de outubro de 1982 extingue essa obrigatoriedade que, de fato, jamais se concretizou, e

(1968); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1969); Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (1969)⁵.

restabelece a modalidade de educação geral. Segundo Kuenzer³⁵, essa Lei normatiza o arranjo conservador que já vinha sendo praticado nas escolas, reafirmando a concepção do ensino médio para os já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo.

O desenvolvimento industrial do país e a necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis imprimiram nova perspectiva na esfera da educação profissional. Como consequência, em 1978, o governo deu início à política de transformação de algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), tendo por objetivos: a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e de formação de tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços.

Mesmo admitindo que as iniciativas desse período histórico (1930-1990) no campo do ensino médio, propedêutico ou profissionalizante, tenham tido seus méritos, Nosella²⁷ analisa que elas serviram mais para disfarçar, pela equivalência burocrática, a dicotomia entre essas duas modalidades de ensino e, atender, de forma fraudulenta, às aspirações dos trabalhadores por um maior nível de escolaridade e por uma melhor formação profissional. Segundo ele, a política educacional então vigente:

“democratizou a clientela escolar, mas deformou o método rebaixando a qualidade; ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de ‘faz-de-conta’, faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, má formação profissional, (...) tudo para ‘cicatriz’ a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a escola, para outros ‘faz de conta’ que oferece”²⁷.

^b Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971,

Contudo, o duplo papel delegado às escolas técnicas federais e aos CEFETs, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estariam contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações e promovendo um afastamento progressivo entre as escolas técnicas e as preocupações de trabalhadores e empresários, no tocante à formação profissional ³⁶. O dilema que se instala entre sociedade, empresários e políticos, pode ser assim resumido:

“Se por um lado, essa nova função social – a de permitir o ingresso à universidade de indivíduos que não tiveram acesso a boas escolas de nível médio – pode ser considerada positiva, por outro, não estaria prejudicando sua função maior, que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos?”⁵.

Na legislação atualmente em vigor, em que o ensino médio desenvolve-se paralelamente à educação profissional, é possível encontrar objetivos e finalidades sem proposições claramente definidas, com conseqüências diretas sobre a formação dos alunos dos cursos integrados, concomitantes ou sequenciais da educação profissional. Prevalecem ambigüidades, que remontam à LDB nº 4.024/61, preconizando a “formação do adolescente” e à Lei nº 5.692/71, que procurou transformar as escolas de segundo grau em profissionalizantes ³⁷.

Contradições e distorções persistem nesse nível do sistema educacional, mormente pelo fato de que:

“O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e

referentes à profissionalização do ensino de 2º grau.

geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado”³⁸.

Em face de uma realidade cada vez mais complexa, o papel e a importância da educação profissional têm que ser (re)configurados. Para Kuenzer ³⁹, é necessária a formulação de “uma proposta para o ensino de 2º Grau à luz do trabalho tomado como princípio educativo” e que proponha uma organização de ensino de características politécnicas quanto ao conteúdo, únicas quanto à estrutura e dialéticas quanto à metodologia.

Enquanto as características provenientes da escola unitária e da dialética levam à apreensão e ao desenvolvimento do raciocínio crítico e histórico do homem, a politecnicidade se insere no contexto de luta pela liberdade no trabalho, pressupondo ultrapassar o conhecimento meramente empírico e requerendo formas de pensamento mais abstratas. Tem como horizonte ir além da formação técnica e enseja um trabalhador com perfil mais amplo: “consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar, com autonomia, os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento”³⁸. A noção de politecnicidade encaminha-se para a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral, tendo como pressupostos básicos para compreender o mundo em que se vive, incluindo a incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos, aprender a ler, escrever e contar, além de noções cognitivas das ciências naturais e das ciências sociais³⁴.

Não se trata de compreender o conceito de politecnicidade como a totalidade das diferentes técnicas cujo conjunto estaria em aberto e sempre sujeita a acréscimos. Politecnicidade diz respeito,

“ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios,

determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica”³⁴.

Com esse entendimento e perspectiva, a formação do trabalhador estaria baseada no desenvolvimento multidimensional, capaz de habilitá-lo para uma ampla diversidade de tarefas, sem adestramentos direcionados para tarefas específicas. Significa articular o trabalho manual e intelectual, possibilitando a assimilação teórica e também prática, dos princípios científicos preconizados na organização moderna.

Entretanto, em 1997, a proposta de reforma da educação profissional brasileira, materializada no Decreto nº 2.208/97, passou a impedir que o ensino médio e o ensino técnico ocorressem de maneira concomitante (no mesmo turno e/ou na mesma instituição de ensino), extinguindo, pois, a possibilidade de cursos técnicos integrados. No entender de Garcia e Lima Filho³⁷,

“se é verdade que a concepção original dos técnicos integrados oferecidos por escolas técnicas e CEFETs se vinculava às orientações tecnicistas, ainda assim, as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infra-estrutura disponível na maioria dessas instituições, fez com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se da concepção politécnica em construção”.

Por outro lado, frente às atuais políticas educacionais, pode-se compreender que a utilização do conceito de polivalência, constante nos documentos empresariais, é uma tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos que se identifiquem diretamente com os interesses da produção. Se correto esse entendimento, a ênfase nos conceitos de flexibilidade e de competências, expostos nas diretrizes da educação profissional, estariam atendendo, de forma subjacente, aos interesses dos setores empresariais e a utilização do conceito de polivalência seria

“mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realizadas pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação”⁴⁰.

CAPÍTULO III

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E AS EXIGÊNCIAS DO MUNDO DO TRABALHO

A orientação taylorista/fordista dos currículos dos cursos técnicos era bem definida por um mercado de trabalho típico de uma economia pouco diversificada, cuja tecnologia era estável⁴¹. Hoje, entretanto, em uma economia de mercado internacionalizado e sujeita a pressões constantes por produtividade e competitividade, o debate sobre o trabalho humano e suas especificidades adquire dimensão e contornos mais amplos, envolvendo mudanças de paradigmas que regem a dinâmica do mundo do trabalho: a) flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; b) integração dos setores de produção; c) multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; d) valorização dos saberes dos trabalhadores, desvinculada do trabalho prescrito ou do conhecimento formal⁴². Se, por um lado, essas características promovem o trabalho humano, por outro o fragilizam sob dois aspectos: o controle sutil e a ameaça constante da exclusão do mercado de trabalho⁴³.

Nesse contexto de mudanças, a concepção de ensino profissional traz repercussões sobre os parâmetros de formação, de acesso ao emprego e de remuneração, criando naqueles que buscam inserção no mundo do trabalho a expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, melhores oportunidades no mercado de trabalho. Convém lembrar que:

“a ‘entrada’ no mundo do trabalho é definida pelo mercado de trabalho, devido ao crescimento e à renovação dos postos de trabalho e é um fenômeno estrutural do mercado, que não depende do sistema educacional, como demonstra o problema do desemprego juvenil nos países desenvolvidos, cujos sistemas educativos estão supostamente atualizados”⁴⁴.

Esse posicionamento faz emergir novas questões para o campo da educação profissional e maiores exigências para ingresso no mundo produtivo, especialmente se considerada a possibilidade de exclusão desse acesso a uma parcela significativa da população economicamente ativa, em decorrência da adoção dos novos paradigmas produtivos e, na área pública, devido à política de redução do aparelho estatal⁴³.

No caso específico do Brasil, onde os diagnósticos e as tendências sobre a educação em geral apontam para a importância de ampliar a oferta educacional pública, em um contexto de crescimento da demanda e de recursos limitados destinados às políticas sociais, organismos internacionais e instituições de fomento^c têm recomendado, como estratégia, a elaboração e implementação de políticas educacionais que visem à equidade social, com prioridade para as séries iniciais do ensino fundamental.

Acompanha essa proposta o discurso de que financiamentos mais maciços em ações nessa esfera educacional otimizariam a relação custo-benefício e seriam mais produtivas para a inclusão de países emergentes no âmbito político e econômico mundial. Entretanto, se interpretados os princípios preconizados pelo Banco Mundial, por exemplo, observa-se que os sistemas educativos devem estar atrelados às necessidades econômicas, isto é, propõe-se que o processo educativo seja conduzido de acordo com os requerimentos e resultados esperados na perspectiva da economia, instrumentalização essa que decorre do fato de se tratar de:

“uma sociedade cuja especificidade se assenta sobre a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção e que, na base desta, cinde os homens em classes e grupos sociais, tendo a desigualdade como uma necessidade orgânica”⁴⁶.

Os princípios ditados pelo Banco Mundial⁴⁷ apontam para a articulação entre as políticas governamental econômica e educacional, tendo como condição *sine qua non* o financiamento da educação de nível médio e profissional atrelado ao atendimento das necessidades e demandas decorrentes da reestruturação econômica,

relegando a plano secundário os aspectos pedagógicos da formação. Destacam-se nas diretrizes emanadas do Banco Mundial: a) investir prioritariamente no ensino fundamental; b) fomentar maior diferenciação das instituições para atender mais flexivelmente às necessidades do mercado; c) diversificar o financiamento das instituições estatais e incentivar a melhoria do seu desempenho; d) fomentar a oferta privada de educação, complementar à ação do Estado; e) melhorar a equidade mediante subsídios diretos à população carente de recursos; f) vincular a cessão de recursos a critérios de desempenho.

A adoção das diretrizes do Banco Mundial na educação brasileira é bastante clara, destacando-se a redução do papel do Estado nos financiamentos; a busca intencional e sistemática para diversificar as fontes de financiamento, por meio da privatização, fragmentando a concentração de recursos nos níveis de ensino público; a redução dos direitos em virtude da substituição da concepção de universalidade pela concepção de equidade, com prioridade para as séries iniciais da educação fundamental; a utilização do conceito de competência para justificar, pela natureza, a seletividade e a contenção do acesso⁴⁸.

Na busca para compreender as causas do contingente de formandos dos cursos técnico de nível médio que encontram obstáculos para o exercício de suas atividades profissionais, é importante refletir sobre questões estruturais e conceituais delineadoras de reformas (ou de tentativas de reformas) da educação profissional, surgidas no Brasil. Cabe lembrar que a reforma educacional pretendida pela via do Decreto nº 2.208/97 tinha como destaque a separação entre o ensino médio e o técnico e que, apesar de não ser consensual entre diferentes áreas governamentais, a reforma pretendia ser uma resposta institucional aos problemas e desafios da formação profissional, tendo em vista a inserção do país na dinâmica da economia mundial⁴⁵.

Na assimilação e implementação das políticas educacionais, ocultam-se intencionalidades ideológicas não claramente explicitadas, mas que alimentam embates para legitimar os interesses de determinadas organizações e corporações para o exercício e regulação de poder⁴⁵. Os conflitos oriundos desse tipo de embate com

^c Como, por exemplo, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

frequência prejudicam e reduzem a importância das medidas educacionais, tendo em vista que:

“essa síntese é desastrosa, porque tenta acomodar diferentes concepções de grupos que pertencem ao mesmo governo, mas que procuram manter sua hegemonia por meio de um pretendido ‘esforço integrado’ que articule o poder de controlar e a capacidade de financiar”⁴⁸.

A diversidade ideológica que concebe a educação profissional interfere permanentemente no desenvolvimento da atividade pedagógica. A racionalidade tecnocrática e o caráter instrumental e mercadológico das transformações sobressaem como características recorrentes nas reformas educativas em nosso país. A título ilustrativo, tem-se o Programa de Expansão da Educação Profissional, do Ministério da Educação ⁴⁹, cujas ações obedecem às diretrizes e interesses dos grupos sociais que mantêm a hegemonia econômica e que, por sua vez, estão submetidos aos objetivos de instituições financeiras internacionais. Adota como lógica a racionalidade econômica que prevê, inclusive, o repasse progressivo das ações do estado para a esfera privada e cumpre as linhas prioritárias para aplicação dos recursos assumidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento:

“O Programa apoiará a criação de um sistema eficaz de educação profissional para adestrar a jovens e adultos mediante cursos pós-secundários não universitários, cursos livres de nível básico e outros. Também inclui a preparação da reforma da educação secundária, a difusão de novos programas de estudos e a formulação de planos estratégicos”⁴⁵.

A articulação política dos agentes financiadores da educação brasileira deixa claro o interesse em constituir uma modalidade de educação profissional paralela aos parâmetros pedagógicos, interferindo no perfil e na formação do educando. Verdade é que têm sua gênese nas diretrizes formuladas pelo BID os três níveis educativos para o

(CEPAL) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

ensino profissional, transcritos integralmente na atual LDB: básico (independente de escolaridade prévia); técnico (concomitante ou complementar à educação média) e tecnológico (superior)⁴⁵.

A insatisfação e, mesmo, o não cumprimento da separação entre ensino médio e profissional por um número representativo de escolas, bem como as dificuldades da realização e convivência de duas matrículas para o aluno, levaram o governo a publicar o Decreto nº 5.154/2004, revertendo a situação, isto é, retornando à possibilidade das escolas oferecerem, de maneira integrada, ensino médio e educação profissional.

A necessidade de articulação no âmbito da educação básica deveria sinalizar ao Estado a revisão dos marcos legais, de modo a contemplar a educação de jovens e adultos como uma política pública de educação continuada. Observa-se, nesse processo, a existência de diferentes sujeitos sociais com interesses específicos na formação para o trabalho, razão pela qual proceder à reestruturação do sistema público de educação profissional, significa ouvir professores, dirigentes das escolas técnicas e agrotécnicas federais e estaduais, privadas e comunitárias, bem como demais representantes de segmentos sociais (estudantes, trabalhadores da educação, associações classistas) diretamente envolvidos e comprometidos com o processo. Significa unir esforços para alcançar soluções adequadas e condizentes com a realidade, priorizando o interesse no caráter de excelência na formação do aluno^{50 d}.

A partir da reestruturação dos níveis educacionais, o processo se desenvolveu em termos de reforma curricular, que realça, primordialmente, um currículo baseado em competências profissionais, entendidas como “a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”⁵².

^d De acordo com as recomendações do II Congresso Internacional sobre Educação Técnico-Profissional (ETP), em 1999: “Talvez a maior tarefa que a ETP tenha que enfrentar seja a de coordenar as necessidades do ensino geral e do ensino profissional por meio de programas, pedagogia e prestação de serviços. Cada país optará pelas ações que lhe convenham para coordenar essas questões, porém, cientes de que as exigências do século XXI prevêm novas sinergias entre os pilares dos sistemas de educação e de formação”⁵¹.

Subentende, pois, uma prática de valores baseada na ética da identidade, trabalhada permanentemente na conduta dos alunos para fazê-los defensores do valor conceitual da competência, do mérito, do fazer bem feito. Não é apenas saber, mas saber fazer. Da análise funcional originaram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)⁵² e os Referenciais Curriculares Nacionais (RCNs)⁵³, cobrindo vinte áreas profissionais. Da lista de competências surgem as habilitações profissionais, que constituem profissões associadas ao diploma técnico de nível médio. Quanto aos aspectos produtividade e trabalho produtivo, relacionados às competências, pode-se dizer que:

“(…) no senso comum e dentro da vulgata neoliberal, hoje, trabalho e trabalhador produtivos estão profundamente permeados pela idéia de que é aquele que faz, produz mais rapidamente, tem qualidade ou é mais competente. O fulcro central das visões apologéticas de produtividade e de trabalho produtivo resulta na idéia de que cada trabalhador é socialmente remunerado ou socialmente valorizado para manter-se empregado ou não, de acordo com sua produtividade, vale dizer, de acordo com sua efetiva contribuição para a sociedade. Ou seja, o que o trabalhador ganha corresponde ao que contribui, e o que cada um tem em termos de riqueza depende de seu mérito, de seu esforço”⁵⁴.

Diante desse tensionamento, questionamentos têm sido objeto de debates, desde como estruturar a formação profissional para fazer frente às necessidades geradas pela flexibilização da economia, como se adaptar às mudanças sem fragmentar a formação profissional em especificidades, como articular teoria e prática na educação profissional, diante das mudanças, até as que dizem respeito às formas de sensibilizar e envolver agentes financiadores da educação profissional com propostas pedagógicas alinhadas com as demandas e necessidades da população.

Esse tipo de questionamento assume maior dimensão se considerada a quantidade de variáveis que configuram as relações entre educação e trabalho, tendo-se

em conta que, no mundo atual, as demandas da formação profissional são bastante diferenciadas. Na reforma em curso no Brasil, mudanças associadas à qualificação correspondem, à primeira vista, à noção de competência. O reconhecimento dos diplomas e títulos profissionais tende a ser transferido da habilitação, que representa em si uma especialidade, para a área profissional, como expressão de um potencial polivalência⁴².

Entretanto, as titulações profissionais já não bastam para garantir a permanência no mercado de trabalho. Como os conhecimentos adquiridos devem ser constantemente atualizados, os organismos oficiais instituíram os currículos por módulos, permitindo aos trabalhadores a elaboração de seus próprios itinerários formativos e, ao mesmo tempo, impõem limites à construção do conhecimento, ao saber prático/tácito que o trabalhador domina⁴². Convém ressaltar que a proposta de competências, presente nos documentos oficiais, baseia-se, essencialmente, no pensamento piagetiano, cuja abordagem do desenvolvimento cognitivo corresponde a uma passagem contínua de saberes de um estado de menor equilíbrio para outro de equilíbrio superior. Nesse viés, a finalidade pedagógica seria propiciar o exercício contínuo e contextualizado da mobilização e articulação dos saberes para ultrapassar os níveis de conhecimento.

Dessa forma, a organização das DCNs e dos RCNs visava promover aprendizagens profissionais significativas através dos mecanismos modulares. Entretanto, ao verificar-se, na prática, o processo ensino-aprendizagem, o resultado observado demonstrou que as atividades realizadas pelos trabalhadores ora são caracterizados por operações mentais, ora por ações materiais. A oscilação entre esses dois processos confunde o que seriam atividades concretas ou esquemas mentais, dificultando a normatização de um processo pedagógico integralizador das duas ações e a definição de currículos que compreendam a ação material em face do processo cognitivo.

Em princípio, há uma contradição entre os objetivos a que se propõem os institutos oficiais e a organização do trabalho. Se por um lado, pretende-se a flexibilização e produtividade organizacional, por outro se estruturam processos

pedagógicos que impedem a construção mental adequada aos fins propostos. Na prática, o estudante dos cursos de educação profissional defronta-se com diversas barreiras cognitivas, decorrentes da elaboração das Diretrizes e Referenciais da Educação: a) redução das competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) redução da natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) redução da atividade profissional competente a uma justaposição de comportamentos elementares, cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) desconsideração dos conteúdos da capacidade, que subjazem aos comportamentos e desempenhos⁴².

Com tais precedentes, compromete-se a produção do conhecimento de nível técnico-profissional. Ao abstrair-se a complexidade da natureza estrutural e dinâmica do pensamento cognitivo, substituem-se atividades por competências, confundindo desempenho com o próprio domínio do saber:

“a única possibilidade de se abordar pedagogicamente as atividades profissionais – as denominadas competências descritas nos Referenciais Curriculares Nacionais – está em considerá-las como códigos que auxiliem os professores em seus diálogos, com base em suas disciplinas, para a construção de objetivos, metas e projetos comuns, articulados no processo de ensino-aprendizagem. Mas sob nenhuma hipótese, os programas escolares podem limitar essas descrições ou tê-las como ponto de partida exclusivos”⁴².

Em termos de formação para o trabalho, o desafio posto pela ordem econômica atual é o de acompanhar a mudança do modelo de organização de trabalho taylorista/fordista para o denominado paradigma de produção flexível⁵⁵. Hoje, as exigências do mundo do trabalho requerem um indivíduo treinado e/ou condicionado para a execução de certas atividades, mas que, ao mesmo tempo, seja capaz de desenvolver o raciocínio de maneira que o ato de pensar suplante o ato de fazer. Seguindo essa lógica, os objetivos curriculares, em qualquer curso profissionalizante, devem ultrapassar o domínio de conhecimentos de natureza técnico-profissional, porque

tão necessário quanto esses conteúdos são o aprender a ser, a pensar, a conviver e a aprender a aprender.

Ao mesmo tempo, o mercado, em consonância com as recomendações das instituições internacionais, seguindo a lógica da polivalência, exige que o sistema de educação profissional ofereça uma formação:

“que capacite para desempenhar uma família de empregos qualificados e, sobretudo, para compreender as bases gerais, científico-técnicas e sócio-econômicas da produção em seu conjunto, que reúna a aquisição de habilidades e destrezas genéricas e específicas com o desenvolvimento de capacidades intelectuais e estéticas, que unifique, em definitivo, formação teórica e prática”⁵⁶.

Segundo essa lógica, para o país ingressar competitivamente no mercado internacional globalizado e superar, não a crise do desemprego – porque esta é componente funcional e necessária à lógica empresarial de uso da força de trabalho – mas a crise da miséria, terá que buscar a superação do:

“modelo de inserção neocolonial do país no capitalismo imperialista mundial, o qual atribui às periferias um papel, na divisão mundial do trabalho, produtor de mercadorias que oferece poucas perspectivas de ampliação das atividades mais empregadoras”⁵⁷.

Nesse sentido, a proliferação de cursos profissionalizantes de nível médio pode dar a impressão de democratização do acesso às oportunidades da vida produtiva, mas acaba constituindo-se em uma falsa aparência de solução do problema de acesso à educação. Portanto,

“deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um tipo único de escola

preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige”⁵⁸.

Observando a última regulamentação da educação profissional no Brasil – o Decreto nº 5.154/04, de 23 de julho de 2004 - nada parece ter mudado. No entanto, ele representa um avanço se considerar que, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sinalizava para uma formação profissional integrada à formação geral, o Decreto nº 2.208/97 – que o precedeu e foi revogado – não somente proibia a formação integrada como, também, instaurava formas fragmentadas de formação, como se o trabalhador fosse um produto preparado em etapas de uma linha de produção. Ainda que o Decreto nº 5.154/04 possa ser um documento com contradições, porque fruto de um conjunto de disputas precisa ser compreendido em sua real dimensão nas disputas internas na sociedade, nos estados e nas escolas. Assim,

“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”⁵⁹.

Na construção de um conceito ampliado de educação formal, que englobe a educação da razão e a educação da sensibilidade, ela deve ser vista como um processo que tem como elementos decisivos:

“os estímulos, as possibilidades e as oportunidades que o sujeito encontra; as expectativas e esperanças que ele constrói sem perder de vista que a grande dificuldade imposta pela realidade à verdadeira democratização do saber – e correspondente socialização do poder social – é que a formação humana (na escola, no trabalho e na vida) é, a um só tempo, condição e resultado dessa construção”⁶⁰.

Nesse sentido, a formação do indivíduo se concretiza através de todas as experiências vividas por ele. Dentre as experiências acumuladas, todas aquelas que constituírem elementos úteis ao trabalhador, durante sua atividade laborativa, são parte integrante de sua formação profissional, compreendida como um processo individual e único, permeado por matizes culturais, de história pessoal, de representações, valores, subjetividade, sensibilidade, afetividade, emoção, ou seja, pela condição humana. Por outro lado, a qualificação é entendida como “conjunto de conhecimentos e habilidades requeridos do trabalhador para ocupar um emprego determinado, e que se concretizam na classificação ou qualificação efetiva, definida de forma unilateral pela empresa”⁵⁷. É um conjunto de características, determinado pelo empregador, como atributo necessário ao trabalhador para a ocupação de determinado cargo ou função.

O descompasso entre o que é a formação de um indivíduo e a qualificação que o mercado deseja ver nos egressos do sistema de educação profissional, somada à idéia de que se o indivíduo for suficientemente interessado e esforçado, buscando, sempre, requalificar-se para estar à altura das exigências do mercado, sempre haverá emprego para ele, coloca o indivíduo em um ciclo vicioso de constante auto-superação e frustração – ciclo esse indispensável à manutenção do atual modelo de produção capitalista.

“O desenvolvimento capitalista exige, por exemplo, uma fragmentação do trabalho e, ao mesmo tempo, uma formação cultural mais ampla do que a requerida pela função atribuída ao trabalhador; exige o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do ensino e, ao mesmo tempo, a redução dos recursos e dos bens sociais. Em outras palavras, o desenvolvimento implica um aumento das exigências, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades de satisfazê-las; produz, portanto, uma frustração permanente na força produtiva viva que é o ser humano”⁵⁷.

Nesse contexto e analisando pedagógica e tecnicamente os cursos da área de saúde, observa-se que eles estão em processo de construção permanente, buscando acompanhar as necessidades do mercado de trabalho e o surgimento de novas tecnologias. Sua estrutura curricular e de conteúdos estão sendo permanentemente

atualizadas, buscando adequarem-se às mudanças de concepção sobre a tríade trabalho, educação e saúde. Aparentemente, a constante reconstrução de conteúdos visa suprir as necessidades do mercado de trabalho, porém mostram-se insuficientes quando se observa a persistente carência de pessoal qualificado atuando na área.

Por outro lado o aluno da educação profissional de nível médio em saúde busca o diferencial que o retirará da grande massa de excluídos e acredita, sem dúvida, que o curso escolhido, se não é a solução do problema constitui-se, ao menos, em parte do caminho.

CAPÍTULO IV

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE

Considerando a experiência internacional sobre a formação de pessoal técnico de nível médio, observa-se que a questão tem sido enfrentada basicamente de três formas. A primeira aborda a formação técnica como um sistema com duas vias independentes e não equivalentes: uma que prepara o aluno para prosseguir os estudos em nível mais elevado e outra que o prepara ingressar no mercado de trabalho. A segunda refere-se a um sistema único que oferece grande variedade de cursos, todos permitindo que os alunos prossigam os estudos em nível mais avançado. A terceira, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar. Nos termos da legislação vigente, o Brasil se aproxima mais dessa terceira forma, pois “rompeu com um modelo que preconizava a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e a formação para o trabalho”², e instituiu uma educação profissional complementar a um ensino médio, ao mesmo tempo terminal e propedêutico.

Entretanto, após a revogação do Decreto 2.208/97 e, em obediência ao disposto no Decreto nº 5.154/04, a educação profissional pode se articular, de forma integrada, com o ensino médio. Como o que ocorreu no passado, com a Lei nº 7.044, de 18/10/1982, esse último decreto objetivou apenas normatizar uma situação que já vinha ocorrendo na prática, mas deixou de considerar aspectos importantes para a superação da problemática da dualidade do ensino médio, com um enfoque mais incisivo em relação à dimensão da formação humanística, plena e omnilateral do indivíduo^e.

Para subsidiar as escolas na construção dos currículos, na elaboração dos perfis profissionais de conclusão e no planejamento dos cursos, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

^e O Decreto 2.208/1997 ditava que o Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabelecerá as Diretrizes Curriculares Nacionais. Sua revogação pelo Decreto 5.154/2004, entretanto, não trouxe alterações profundas ao funcionamento dos cursos, visto que o novo Decreto, em seu artigo 1º, atrela todo o restante do texto à obediência às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE e que não passaram por reformulações.

de Nível Técnico⁶¹, definindo, ademais, a organização da educação profissional em vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade.^f

De acordo com o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), entre os cursos técnicos da educação profissional a área de saúde congrega o maior número de alunos e tem apresentado crescimento progressivo nesse quantitativo⁶². No primeiro Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, 11,44% do total de matriculados estavam situados na área da saúde, em 2003, correspondiam a 29,5% e, em 2004, alcançaram 32,55%.

Tendo em vista a complexidade do campo da saúde, do universo de conhecimentos, saberes e práticas que a área reúne, concluiu-se que um processo de trabalho único e comum seria inviável e de difícil aplicação na formação de técnicos de nível médio. Assim, para a saúde, são preconizadas pelos Referenciais Curriculares Nacionais as seguintes subáreas: Biodiagnóstico, Enfermagem, Estética, Farmácia, Hemoterapia, Nutrição e Dietética, Radiologia e Diagnóstico por Imagem em Saúde, Reabilitação, Saúde Bucal, Saúde Visual, Saúde e Segurança do Trabalho, Vigilância Sanitária.

Dentre essas subáreas, destaca-se, quantitativamente, a de enfermagem, correspondendo, em 2003, a 20,45% do total de matrículas e 28,17% do total de concluintes da educação profissional e a 68,54% das matrículas e 74,48% dos concluintes da área da saúde¹².

Apesar da qualificação de trabalhadores de nível médio ser frequentemente apontada como elemento fundamental para o desenvolvimento, no setor saúde ela somente passou a ocorrer de maneira sistematizada e regular a partir da promulgação da Lei 4.024/61. Até então, o ensino técnico, organizado com base nas Leis Orgânicas do

^f O Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definiram que as matrizes seriam divulgadas pelo MEC na forma de Referenciais Curriculares. Dessa forma, foram lançados, em 2000, 21

Ensino, era restrito à formação de quadros profissionais para a indústria, o comércio, a agricultura e o magistério.

Desde o final da década de 1950, questões ligadas à área social passaram a integrar, com maior ênfase, o conjunto de preocupações de estudiosos, técnicos, planejadores e dirigentes. Inspirado na teoria do capital humano, esse movimento apoiava-se no entendimento de que os gastos com os setores sociais, incluindo a saúde e a educação, devem ser contabilizados como investimentos rentáveis, a serem assumidos pelo estado^g. Por essa ótica, os gastos com saúde, por exemplo, teriam inquestionável retorno, em razão do aumento da produtividade proporcionada por um trabalhador saudável, assim como o investimento em educação, em especial educação profissional, representaria uma melhor adequação do trabalhador ao mercado de trabalho e a conseqüente elevação do poder aquisitivo desse trabalhador^{63, 64, 65}.

A concepção tecnicista da educação e a apologia à tecnologia, marcas do último terço do século XX, tiveram como base e horizonte:

“o fetiche e a mistificação do mercado de trabalho. (...) O modelo de desenvolvimento econômico implantado em nosso país no pós-64, particularmente o modelo de assistência à saúde que propiciou a capitalização da medicina e a reorganização do processo de trabalho, dispensava e dispensou mão-de-obra qualificada, tanto no setor saúde, como em outros setores da economia”³².

A substituição de postos de trabalho por máquinas, a taylorização das indústrias e a industrialização da agricultura promoveram uma queda na capacidade do mercado em absorver trabalhadores com qualquer nível de formação. Mesmo o setor terciário, constantemente visto como capaz de absorver a mão-de-obra residual, o que Roggero⁶⁶ denominou de ‘função acauteladora’, não conseguiu incorporar toda a oferta excedente. No período denominado de milagre econômico brasileiro (1968-1973), os

volumes de Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico, sendo que um volume corresponde à Introdução e cada um dos demais a uma área profissional.

^g Teoria do capital humano⁶³.

serviços de saúde destacaram-se como importante pólo de absorção de pessoal, porém, segundo Lima³², absorção diretamente associada à ampliação da oferta de serviços médico-hospitalares e concentrada em duas categorias de trabalhadores: os atendentes de enfermagem e os médicos⁶⁷.

Sob o argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais modernas, a formação profissional tem privilegiado a atualização de técnicas e de metodologias tidas como imprescindíveis ao exercício da profissão. Porém, apesar da existência de escolas que objetivam formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, persiste um ensino de visão taylorista, que visa atender às necessidades imediatas do mercado. Continua a existir uma grande quantidade de cursos que, sob a denominação de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, se propõe a preparar, em curto prazo e com baixos custos, profissionais para ‘consumo imediato’, sabendo-se, de antemão, que os conhecimentos adquiridos em pouco tempo estarão obsoletos.

No capitalismo contemporâneo, em que a evolução tecnológica vem ocasionando a substituição da divisão taylorista de tarefas por atividades integradas, realizadas em equipe ou individualmente, as mudanças:

“têm repercussão direta no perfil profissional do trabalhador, tornando necessário que, em sua formação, adquira o domínio de técnicas diversificadas para atuar (e sobreviver) num contexto que faz emergir novas habilitações e suprimem outras.”⁶⁸.

Nessas circunstâncias, passa-se a exigir do trabalhador uma visão ampla do processo de trabalho em que está inserido, capacidade de diagnosticar e de solucionar problemas, de decidir, de intervir no processo de trabalho, de atuar em equipe, de auto-organizar-se. Essas exigências remetem para a educação a responsabilidade de propiciar ao aluno o domínio dos códigos instrumentais da linguagem, da matemática e de conteúdos científicos⁶⁹.

Na área da saúde, novos itinerários formativos assumem importância crucial, pois, para além das questões suscitadas em todas as áreas pela incorporação de novas tecnologias, o trabalho em saúde se caracteriza por incertezas associadas à imprevisibilidade das demandas, pela descontinuidade e pela necessária disponibilidade para atender a todos os casos, inclusive aos excepcionais. Entretanto, a formação do profissional em saúde é muitas vezes criticada por privilegiar uma visão técnico-científica do ‘fazer’ em saúde:

“Todos sabemos das críticas de que são alvos os hospitais-escola, por exemplo. Nesse processo de ensino com sua pré-seleção de casos e patologias, de regra com base em interesse de pesquisa científica do tipo biomédica, ocorre um aprendizado que, em termos práticos, todos os profissionais sabem não corresponder a situações equiparáveis do cotidiano assistencial. Centra-se a aprendizagem na vivência do mais difícil, do ponto de vista científico, como se isto recobrisse a gama de situações do dia-a-dia do trabalho, que quase sempre, ao contrário, corresponde a demandas mais simples, do mesmo ponto de vista científico”⁷⁰.

Na verdade, o trabalho em saúde apresenta características peculiares, com as decisões tomadas implicando:

“na articulação de saberes que provêm de instâncias diversas, tais como da formação geral (conhecimento científico), da formação profissional (conhecimento técnico) e da experiência de trabalho e social (qualificações tácitas) e que são mediadas pela dimensão técnico-política”⁷¹.

Essas diferenciações retiram do trabalho em saúde uma lógica rígida (como, por exemplo, a racionalidade dos critérios da produção material), tornando difícil a sua normatização técnica e a avaliação de sua produtividade, o que contribui para configurar a área da formação profissional em saúde como *locus* privilegiado de estudo do sujeito

em formação, de sua visão de mundo, de suas motivações, de suas reações às novas realidades e de suas expectativas quanto ao futuro.

Desse prisma, as demandas de formação excedem as propostas pedagógicas tradicionais. Pretende-se uma superação da escola que ensina a pensar mediante técnicas teórico-metodológicas e a fazer pela memorização de ações e pelo desenvolvimento de habilidades psicofísicas, acolhendo-se a educação tecnológica como possível síntese entre ciência e trabalho. Nesse viés, trata-se de compreender a proposta curricular da formação profissional em saúde como um campo ideológico, em que o entendimento sobre o que ensinar está atrelado às relações de poder e à luta por um determinado tipo de sociedade. A idealização entre poder e currículo, ou sobre a hierarquização de conhecimentos nos planos pedagógicos, inexistente. O currículo é construído no conflito e nas contradições oriundas da construção social e histórica do conhecimento, passando pelas concepções hegemônicas do mundo do trabalho⁷².

Contudo, se tomarmos como exemplo as Escolas de Formação Técnica do Sistema Único de Saúde, a fragmentação dos conteúdos é atribuída ao currículo por disciplinas, exigência da legislação atual de ensino:

“cada disciplina nos oferece uma imagem particular da realidade, isto é, daquela parte que entra no ângulo de seu objetivo. (...) As técnicas e saberes foram se especializando e circunscrevendo âmbitos específicos. Deste modo, surge o conceito de disciplina com um objeto de estudo, marcos conceituais, métodos e procedimentos específicos”⁷³.

Também é correto que, se inovações tecnológicas e de organização do trabalho vêm ocorrendo com mais intensidade na área industrial, o setor de serviços não se encontra alheio às mudanças. No setor saúde, é possível verificar sinais, tais como: a) alta taxa de incorporação tecnológica; b) índices elevados de obsolescência tecnológica; c) aumento nos níveis de qualificação dos trabalhadores; d) necessidade de novas qualificações, freqüentes processo de educação permanente para a mão-de-obra empregada; e) rotatividade da mão-de-obra; f) diminuição da remuneração; g)

precarização dos vínculos de trabalho. No outro extremo, fala-se em humanização do atendimento, em promoção da saúde, saúde da família, internação domiciliar.

Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem no âmbito da saúde não se restringe mais às etapas de formação tradicional, seja nas escolas e cursos técnicos ou nos estágios curriculares. Espera-se do trabalhador da saúde mentalidade condizente com as transformações que se verificam na esfera produtiva. O esforço individual – cujo nível de exigência excede as configurações pedagógicas – está subsumido pelos modelos políticos e econômicos e aos modernos avanços científicos. Por outro lado, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares:

“Pensar os currículos voltados à formação técnica em saúde significa ter como premissa que as práticas curriculares são marcadas tanto pela historicidade da construção do próprio conhecimento, como pelo pensamento hegemônico no mundo do trabalho. Ou seja, trata-se de um processo conflituoso e contraditório, em que as exigências de uma formação humanista e crítica entram em constante choque com as exigências pragmáticas e objetivas do conhecimento definido pela divisão social do trabalho posta pelo capitalismo”⁷².

Ponto a salientar, por fim, é que, no Brasil, convivem tipos diferentes de educação profissional em saúde. Juntamente com um ensino técnico-profissional, de duração mais longa, em escolas técnicas que visam formar profissionais capazes de enfrentarem as mudanças que ainda surgirão, mantém-se um ensino de visão taylorista, que objetiva atender às necessidades imediatas do mercado. Com isso, continua a existir uma miríade de cursos de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento ou outra denominação equivalente, para preparar profissionais de maneira rápida e com baixo custo, sabendo, de antemão, que em pouco tempo eles estarão obsoletos e desempregados.

CAPÍTULO V

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM: DESCORTINANDO IDENTIDADES

O aluno da educação profissional de nível médio em enfermagem, quando conclui seu curso, passa a ser parte integrante da maior e mais complexa equipe de trabalho no âmbito da saúde. A equipe de enfermagem é composta por quatro categorias: os enfermeiros (com formação universitária); os técnicos de enfermagem (nossos egressos - com escolaridade de nível médio e habilitação profissional); os auxiliares de enfermagem (com escolaridade fundamental e qualificação profissional); e os atendentes de enfermagem (correspondentes aos “práticos” na área), que, apesar de não serem mais oficialmente reconhecidos como uma categoria da equipe desde 1986 pelo Conselho Federal de Enfermagem⁷⁴, e não mais ingressarem no serviço público por meio de concursos, ainda representam parcela significativa da força de trabalho da enfermagem no país.

Tendo em vista a complexidade envolvida na realidade que o espera em sua futura prática profissional, a investigação realizada buscou ‘ouvir’ esse aluno, procurando compreender suas motivações, seus desejos e expectativas. Os resultados desse trabalho são apresentados a seguir, em dois blocos, para facilitar sua compreensão: o primeiro, ‘o perfil dos alunos’, reúne os resultados obtidos da análise dos dados coletados através dos questionários; o segundo, ‘análise do discurso do sujeito coletivo’, apresenta os resultados da análise das informações coletadas durante a realização dos quatro grupos focais com os alunos.

O perfil dos alunos

O contingente de alunos tem em média 22 anos, sendo que na modalidade integrada 71,3% têm entre 14 e 19 anos e na modalidade subsequente 51,3% têm entre 20 e 29 anos de idade. Em ambas as modalidades predominam mulheres solteiras que vivem com seus pais e familiares e que trabalham ou já trabalharam. Mais de 40% dos estudantes pesquisados têm parentes trabalhando na área da saúde (Quadro 1).

Quadro 1
Perfil Geral dos alunos

Indicadores	Descrição	(%)
• Sexo	• Mulheres	80.4
• Idade	• 14 – 19 anos • 20 – 29 anos	49.5 30.4
• Estado Civil	• Solteiros	82.1
• Com quem reside	• com pais/familiares • com cônjuge/companheiro	78.1 18.1
• Região de residência	• zona norte • zona oeste • outros municípios	55.4 29.1 12.1
• Possui imóvel	• próprio • da família	54.6 26.9
• Renda mensal familiar	• até 1 SM • entre 1 e 2 SM • entre 2 e 5 SM • entre 5 e 10 SM	8.7 23.8 54.9 12.6
• Escolaridade do pai	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	33.2 22.9 33.1 10.8
• Escolaridade da mãe	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	35.1 22.0 34.3 8.5
• Parentes na área da saúde	• Sim	44.5
• Trabalha ou trabalhou	• Sim	56.4

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Cabe registrar que menos de 10% das famílias desses alunos têm renda inferior a um salário mínimo, sendo que 54,9% delas têm renda entre 2 e 5 salários mínimos e 54,6% moram em imóvel próprio. A maioria reside no município do Rio de Janeiro, sendo que 55,4% na Zona Norte e 29,1% na Zona Oeste. No que se refere à escolaridade dos pais, a maioria possui apenas o ensino fundamental ou menos escolaridade. Entre os pais, 33,1% têm ensino médio completo e 10,8% têm ensino superior. Já entre as mães 34,3% têm ensino médio completo e 8,5% têm ensino superior. Os dados sugerem que a educação profissional tenha perdido o cunho caritativo ou de destinação aos ‘pobres e desvalidos’ que tinha nas iniciativas da primeira metade do século XX^{22, 26}. Por outro lado, também não se verifica processo de elitização das escolas técnicas, denunciado nos anos de 1990 em trabalhos como os apresentados por Kirschner⁵ ou Campello⁶.

Na modalidade integrada a maioria dos alunos tem entre 14 e 19 anos (71,3%) e terminou o ensino fundamental entre 2000 e 2005 (92,1%). A maioria (82,1%) concluiu esse nível de ensino em escolas públicas. Na modalidade subsequente a maior parte dos alunos tem entre 20 e 29 anos de idade (51,3%) e terminou o ensino fundamental entre 1960 e 1999 (63,8%); também em escolas públicas (71,2%) (Quadros 2 e 3). Dentre os alunos da modalidade subsequente, na qual o ensino médio completo é pré-requisito para o ingresso no curso, 70% realizaram o ensino médio em escolas públicas. Já na modalidade integrada, em que o ensino médio, *a priori*, é cursado junto à educação profissional, apenas 10% dos alunos declararam já ter concluído o ensino médio e, desse contingente, todos disseram tê-lo feito em escola pública.

Quadro 2

Perfil dos alunos da modalidade integrada

Indicadores	Descrição	(%)
• Sexo	• Mulheres	79.7
• Idade	• 14 – 19 anos	71.3
• Estado Civil	• Solteiros	87.9
• Com que reside	• Com pais/familiares • com cônjuge/companheiro	85.6 10.8
• Região de residência	• zona norte • zona oeste • outros municípios	58.7 29.0 10.1
• Possui imóvel	• próprio • da família	56.1 27.3
• Renda mensal familiar	• até 1 SM • entre 1 e 2 SM • entre 2 e 5 SM • entre 5 e 10 SM	9.9 22.9 54.2 13.0
• Escolaridade do pai	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	24.9 21.2 39.4 14.4
• Escolaridade da mãe	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	35.6 20.2 34.0 10.1
• Parentes na área da saúde	• sim	45.7
• Grau de parentesco	• pai • mãe • irmão/irmã • tio/tia • primo/prima	5.6 7.0 21.1 42.3 18.3
• Profissão do parente	• Enfermeiro • Técnico de enfermagem • Médico	56.3 23.4 17.2
• Trabalha ou trabalhou	• sim	45.7
• Conclusão ensino fundamental	• entre 2000 e 2005	92.1
• Tipo estabelecimento EF	• escola pública	82.1
• Fez ou faz outro curso profissionalizante	• não • graduação (cursando)	98.6 1.4
• Pretende atuar como técnico	• sim	77.7

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Quadro 3
Perfil dos alunos da modalidade subsequente

Indicadores	Descrição	(%)
• Sexo	• mulheres	82.9
• Idade	• 20 – 29 anos	51.3
• Estado Civil	• solteiros	71.8
• Com que reside	• com pais/familiares • com cônjuge/companheiro	64.5 31.6
• Região de residência	• zona norte • zona oeste • outros municípios	51.9 32.5 8.7
• Possui imóvel	• próprio • da família	51.9 26.0
• Renda mensal familiar	• até 1 SM • entre 1 e 2 SM • entre 2 e 5 SM • entre 5 e 10 SM	6.8 25.7 55.4 12.2
• Escolaridade do pai	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	47.9 26.1 21.9 4.1
• Escolaridade da mãe	• não concluíram o ensino fundamental • ensino fundamental completo • ensino médio completo • ensino superior completo	36.6 26.8 36.6 0.0
• Parentes na área da saúde	• Sim	41.3
• Grau de parentesco	• pai • mãe • irmão/irmã • tio/tia • primo/prima	6.1 15.2 3.0 45.5 15.2
• Profissão do parente	• Técnico de enfermagem • Auxiliar de enfermagem • Médico • Enfermeiro • Técnico em radiologia	27.3 24.2 15.2 9.1 9.1
• Trabalha ou trabalhou	• Sim	73.8
• Conclusão ensino fundamental	• entre 1960 e 1999	63.8
• Tipo estabelecimento EF	• escola pública	71.2
• Fez ou faz outro curso profissionalizante	• Sim	30.0
• Pretende atuar como técnico	• Sim	100.0

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Com relação à renda familiar, esta não varia significativamente entre os alunos das duas modalidades de curso analisadas, sendo de aproximadamente 55% o percentual daqueles que declararam renda entre 2 e 5 salários mínimos e cerca de 12% entre 5 e 10 salários mínimos. Também não varia, significativamente, o padrão de moradia, com a maioria residindo em imóvel próprio. Assim, podemos dizer que o perfil socioeconômico dos dois contingentes analisados é parecido, com ligeira diminuição dos níveis de escolaridade nas famílias dos alunos da modalidade subsequente. Esse aspecto, visível entre os pais e mães desses alunos, se repete entre aqueles que declararam possuir parentes trabalhando na área da saúde (mais de 40% nas duas modalidades), pois, enquanto as profissões declaradas são, na sua maioria, de nível superior entre os parentes dos alunos da modalidade integrada, entre aqueles dos alunos da modalidade subsequente, a maior parte são profissionais de nível técnico/auxiliar (Quadros 2 e 3).

A amplitude da distribuição temporal no que se refere ao ano de conclusão do ensino fundamental entre os alunos da modalidade subsequente reflete a idade média mais elevada entre esses alunos (Tabela 2). Esse fator, sem dúvida, reflete-se em outros aspectos, como, por exemplo, na ausência de formação profissional anterior ao curso entre os alunos da modalidade integrada e no fato da maioria deles jamais ter trabalhado. Dessa forma, 45,7% dos alunos da modalidade integrada e 73,8% da modalidade subsequente declararam que trabalham ou já trabalharam. Enquanto que se analisarmos na modalidade subsequente apenas aqueles alunos que terminaram o ensino fundamental até 1996, veremos que todos trabalham ou já trabalharam. Nesse grupo, 37,5% já possuíam formação profissional anterior, sendo que 9,4% detinham formação de nível superior. Ainda analisando a modalidade subsequente, veremos que entre os 44 alunos que terminaram o ensino fundamental entre 1997 e 2003, apenas 55% declararam que trabalham ou trabalharam.

Tabela 2

Alunos das modalidades estudadas por natureza da instituição em que cursou o ensino fundamental, segundo ano de conclusão

Ano de conclusão	Integrada			Subseqüente		
	Pública	Privada	NR	Pública	Privada	NR
1960	-	-	-	1	-	-
1974	-	-	-	1	-	-
1977	-	-	-	1	-	-
1978	-	-	-	1	-	-
1979	-	-	-	1	-	-
1981	-	-	-	2	-	-
1985	-	-	-	2	-	-
1988	-	-	-	3	1	-
1989	-	-	-	3	1	-
1990	-	-	-	1	1	-
1992	-	-	-	2	-	-
1993	-	-	-	1	-	-
1994	-	-	-	2	1	-
1995	1	-	-	2	2	-
1996	-	-	-	3	-	-
1997	1	1	-	3	2	-
1998	1	-	-	3	3	-
1999	1	-	-	6	1	1
2000	3	-	-	7	2	-
2001	8	-	-	4	3	-
2002	13	1	-	4	3	-
2003	24	6	2	1	1	-
2004	14	3	-	-	-	-
2005	44	10	1	-	-	-
NR	5	-	1	3	-	1
Total	115	21	4	57	21	2

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

O fato de indivíduos com escolaridade universitária buscarem nova qualificação tem sido analisado por estudiosos^{60, 65, 75} como sendo reflexo da realidade de desemprego estrutural. Assim, tendo como objetivo promover a inclusão de

profissionais técnicos no mercado de trabalho em saúde, a modalidade de ensino subsequente torna-se opção para aqueles que procuram uma (re)colocação profissional ou para o trabalhador que já atua na área da saúde e visa aprimorar-se.

Quanto à formação profissional, na modalidade integrada há dois alunos cursando faculdade, sendo que nenhum declarou possuir formação prévia ou estar cursando outro curso técnico em concomitância. Na modalidade subsequente, 30% dos alunos declararam ter concluído ou estar cursando outro curso técnico ou de graduação^h (Tabela 3). Nessa modalidade, cinco alunos estão cursando, quatro abandonaram e três concluíram o ensino superior (um deles possuindo curso em nível de Pós-Graduação).

Tabela 3
Alunos da modalidade subsequente com formação
profissional anterior segundo tipo do curso

Nível	Curso	N
Superior	Administração	1
	Enfermagem	1
	Turismo	1
	Curso superior não declarado	5
Médio	Técnico em Radiologia	2
	Técnico em Patologia Clínica	4
	Técnico em Prótese Dentária	1
	Técnico em Empreendimentos	1
	Técnico em Instrumentação Cirúrgica	3
	Técnico em Secretariado	1
	Técnico em Eletrônica	1
	Técnico em Informática	1
	Técnico em Terapia Ocupacional	1
	Técnico em Administração	1
TOTAL		24

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

^h Mencione-se que a maioria dos cursos informados pertence, também, à área da saúde.

No tocante à motivação para fazer o curso de enfermagem, em ambas as modalidades, o principal motivo alegado é a ‘realização de um ideal’. A perspectiva de um bom mercado de trabalho com salários atraentes aparece como segunda razão da escolha (Tabela 4).

Tabela 4
Alunos segundo principal motivo alegado para realização do curso técnico de enfermagem por modalidade de educação profissional

Principal Motivo	Integrada		Subseqüente		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realização de um ideal	59	42,1	52	65,0	111	50,5
Mercado de trabalho/salários atraentes	53	37,9	17	21,3	70	31,8
Influência familiar	8	5,7	2	2,5	10	4,5
Outros	13	9,3	4	5,0	17	7,7
NR	7	5,0	5	6,3	12	5,5
TOTAL	140	100,0	80	100,0	220	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

A importância dada ao aspecto ‘realização de um ideal’ pode ser indício de que, sem desconsiderar a importância do mercado, estabilidade e salário, os alunos que buscam formação no curso técnico de nível médio de enfermagem o fazem sem abrir mão da realização pessoal.

Na análise de todos os motivos apontados pelos alunos como determinantes para sua opção pelo curso de enfermagem, percebe-se que há uma divergência entre as duas modalidades. O motivo citado como importante na sua opção pelo curso pelo maior número de alunos da modalidade integrada foi ‘mercado de trabalho/salários atraentes’ (79,3%), seguido por ‘realização de um ideal’ (73,6%) e ‘influência familiar’ (49,3%). Já entre os alunos da modalidade subseqüente, o motivo citado pelo maior número de alunos foi ‘realização de um ideal’ (82,5%), seguido por ‘mercado de trabalho/salários atraentes’ (62,5%) e ‘influência familiar’ (38,8%) (Quadro 4).

Quadro 4

Motivos alegados pelos alunos para realização do curso técnico de enfermagem por modalidade de educação profissional

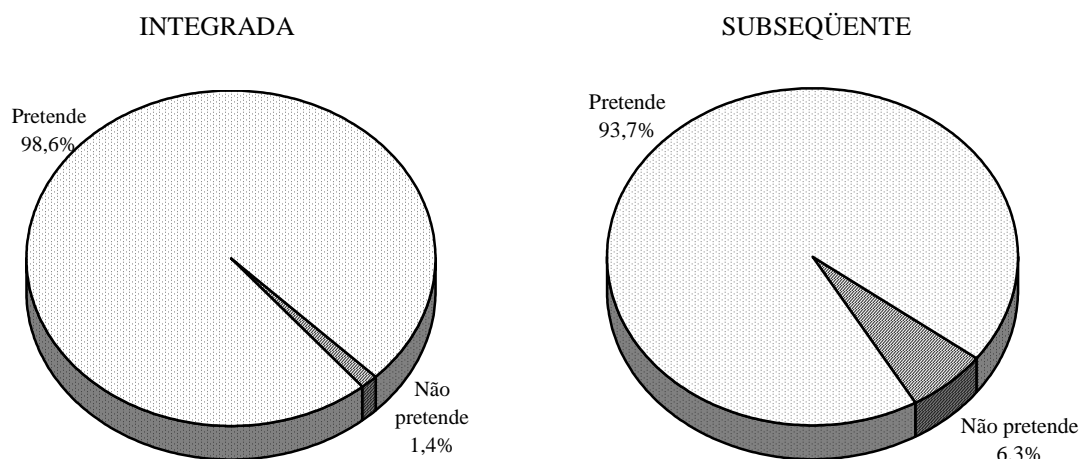
Motivação	Integrada		Subseqüente		Total	
	N	%	N	%	N	%
Realização de um ideal	103	73,6	66	82,5	169	76,8
Mercado de trabalho/salários atraentes	111	79,3	50	62,5	161	73,2
Influência familiar	69	49,3	31	38,8	100	45,4
Teste vocacional	49	35,0	20	25,0	69	31,4

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Quando se consideram os alunos por modalidade de curso, pode-se depreender que indivíduos com idades tão diferentes tenham, provavelmente, expectativas diferentes quanto ao curso e ao futuro. Especificamente entre os alunos da modalidade integrada, os motivos que os levam ao curso são diversificados, tendo sido, por exemplo, ‘influência familiar’, um dos motivos citados por 49,3% e, ‘teste vocacional’, por 35% dos alunos. Entre esses alunos, as influências e pressões externas no sentido de fazer o curso são muito fortes, o que pode ser um dos motivos que contribui para que 22,3% dos alunos dessa modalidade não pretendam atuar como técnico em enfermagem no mercado de trabalho, o que não se verifica com nenhum aluno da modalidade subseqüente.

A declaração de que não pretende atuar como técnico não pode ser considerada apenas como o reflexo do desejo de ir para uma faculdade, o que poderia ser imaginado se considerada a histórica dualidade estrutural do ensino médio e os trabalhos de Kuenzer³⁹, Morales e Moe³⁶ ou Kirschner⁵. Isso porque, na modalidade subseqüente, onde todos declaram que pretendem atuar como técnicos no mercado de trabalho, o desejo e a pretensão de freqüentar um curso superior não se mostram significativamente menores que aqueles demonstrados pelos alunos da modalidade integrada (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Alunos segundo desejo de cursar uma faculdade por modalidade de educação profissional



Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Quando indagados quanto ao principal motivo da opção por um curso na FAETEC, metade dos alunos do curso integrado e pouco mais da metade (55%) do subsequente alegaram a qualidade do ensino oferecido, sendo que 30% dos alunos do curso integrado e 40% do subsequente assinalaram a gratuidade como o principal motivo da escolha. Entretanto, se forem tomadas todas as respostas sobre motivações, dadas pelos alunos das duas modalidades, destacam-se a qualidade do ensino (77,1% na integrada e 88,8% na subsequente), a gratuidade (69,3% na integrada e 92,5% na subsequente) e a facilidade de acesso (30% na integrada e 36,3% na subsequente) (Tabela 5 e Quadro 5).

Tabela 5
Alunos segundo principal motivo alegado para
realização de um curso na FAETEC

Principal Motivo	Integrada		Subseqüente		Total	
	N	%	N	%	N	%
Qualidade de ensino	70	50,0	44	55,0	114	51,8
Gratuidade	42	30,0	32	40,0	74	33,6
Outros	23	16,4	2	2,5	25	11,4
NR	5	3,6	2	2,5	7	3,3
TOTAL	140	100,0	80	100,0	220	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Quadro 5
Motivos alegados pelos alunos para realização de um curso na FAETEC

Motivação	Integrada		Subseqüente		Total	
	N	%	N	%	N	%
Qualidade de ensino	103	73,6	71	88,8	174	79,1
Gratuidade	111	79,3	74	92,5	185	84,1
Facilidade de acesso	69	49,3	29	36,2	98	44,5
Oferece grande nº de vagas	37	26,4	15	18,8	52	23,6
Influência de terceiros	36	25,7	17	21,2	53	24,1
Única que oferece o curso na região	42	30,0	11	13,8	53	24,1
Única que oferece horário noturno	24	17,1	26	32,5	50	22,7

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Outra análise importante é aquela sobre a qualidade do curso. Observa-se que 43,6% dos alunos da modalidade integrada consideraram que as disciplinas específicas preparam adequadamente para o trabalho e 27,9% registraram que as disciplinas de formação geral deveriam ser enriquecidas. Entre os alunos da modalidade subseqüente, 52,5% assinalaram que as disciplinas específicas preparam adequadamente para o trabalho e 22,5% que as de formação geral preparam até mesmo para concursos

(Tabela 6). Assinale-se que apenas no que se refere às disciplinas de formação geral, há registro de um maior número de opiniões negativas (deveriam ser enriquecidas) que de opiniões positivas (são adequadas até para concursos) e, apenas na modalidade integrada. Essa questão reflete um fato observado na Escola Técnica “A” e em muitas escolas que oferecem cursos integrados, que é a pressão das famílias e dos alunos para que os currículos do ensino médio sejam focados na preparação para o vestibular, o que não é a compreensão da maioria dos docentes e dirigentes dessas escolas, nem a expressa pela política de educação profissional ao longo da história.

Tabela 6
Opinião dos alunos quanto às disciplinas do curso

Análise do curso	Integrada		Subseqüente		Total	
	N	%	N	%	N	%
Disciplinas específicas preparam adequadamente para o trabalho	61	43,6	42	52,5	103	46,8
Disciplinas específicas não preparam adequadamente para o trabalho	17	12,1	5	6,2	22	10,0
Disciplinas de formação geral são adequadas até para concursos (vestibular etc.)	17	12,1	18	22,5	35	15,9
Disciplinas de formação geral deveriam ser enriquecidas	39	27,9	13	16,3	52	23,6
Outras respostas	2	1,4	-		2	1,0
NR	4	2,9	2	2,5	6	2,7
TOTAL	140	100,0	80	100,0	220	100,0

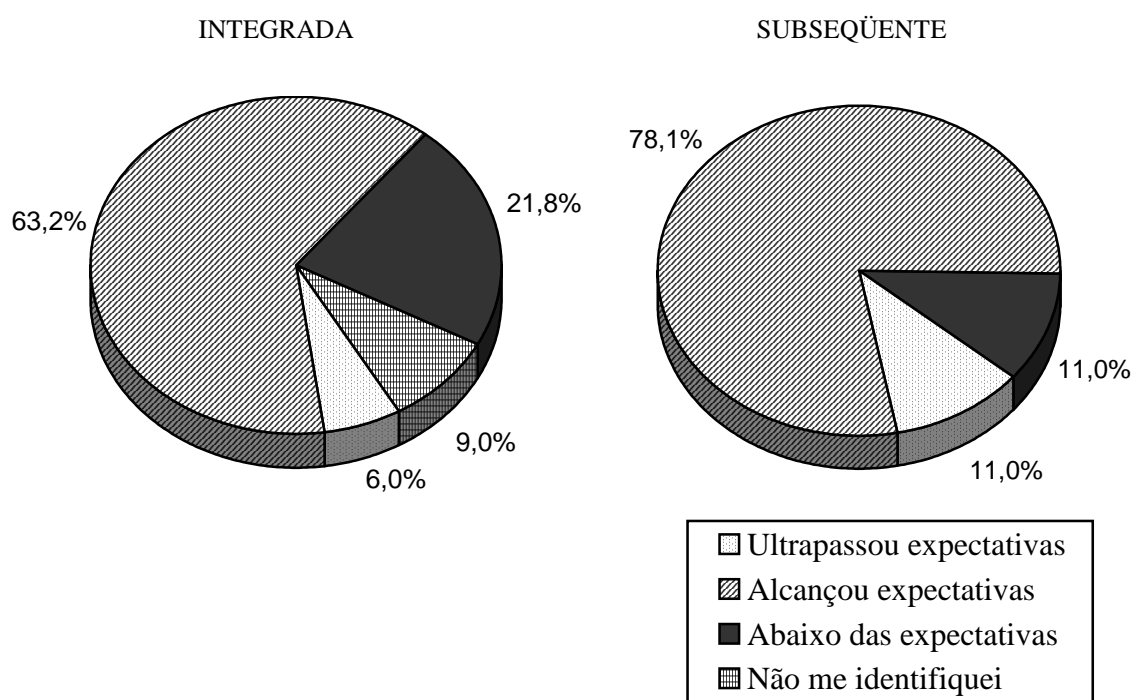
Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Quando questionados sobre aspectos positivos e negativos do curso, os alunos da modalidade subseqüente apontaram a excelente qualificação dos professores (57,5%), a qualidade do ensino (30%) e o conhecimento adquirido (17,5%) como os principais aspectos positivos e, como aspectos negativos, a falta de organização da coordenação/administração (33,8%), a falta/obsolescência de material de laboratório (25%) e a falta de responsabilidade/aprofundamento de alguns professores (20%).

Em resposta à mesma questão, os alunos da modalidade integrada também apontaram a excelente qualificação dos professores (39,3%), a qualidade do ensino (31,4%) e o conhecimento adquirido (15%) como os principais aspectos positivos. Já como aspectos negativos, citaram a falta/obsolescência de material de laboratório (31,4%), a falta de manutenção, preservação e modernização da infra-estrutura física da escola (24,3%) e o abalo emocional provocado pelas péssimas condições de trabalho na rede pública onde fazem estágio (19,3%).

De uma forma geral, os alunos da modalidade subsequente demonstravam-se mais satisfeitos com o curso técnico. Assim, quanto à satisfação em relação ao curso, 78,1% dos alunos da modalidade subsequente, contra 63,2% dos alunos da modalidade integrada consideraram que o curso alcançou suas expectativas e, para 11% dos alunos da modalidade subsequente e 21,8% dos alunos da modalidade integrada, o curso esteve abaixo do que esperavam.

Gráfico 2 – Satisfação dos alunos com o curso por modalidade de educação profissional



Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Na análise das turmas das duas modalidades, em diferentes momentos do curso, não foi possível verificar um aumento da intenção de não trabalhar como técnico através dos dados coletados com o auxílio dos questionários (Tabela 7). Ao analisar os graus de satisfação dos alunos iniciantes e concluintes das duas modalidades, observa-se que a satisfação é maior entre os concluintes da modalidade integrada, grupo em que a intenção de atuar como técnico também é maior do que entre os iniciantes dessa modalidade. Entretanto, na modalidade subsequente, há um aumento de 10 pontos percentuais do grupo de insatisfeitos entre os alunos concluintes em relação aos iniciantes sem que isso influencie na intenção de atuar ou não como técnico de enfermagem no mercado de trabalho (Tabela 8).

Tabela 7
Intenção de trabalhar como técnico entre alunos iniciantes e concluintes por modalidade de educação profissional

Intenção de trabalhar	Integrada				Subsequente			
	iniciantes		concluintes		iniciantes		concluintes	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Sim	63	72,4	45	84,9	48	98,0	31	100
Não	23	26,4	8	15,1	-		-	
NR	1	1,2	-		1	2,0	-	
TOTAL	87	100,0	53	100,0	49	100,0	31	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Tabela 8
Satisfação dos alunos iniciantes e concluintes com o curso
por modalidade de educação profissional

Modalidades	Integrada				Subseqüente			
	iniciantes		concluintes		iniciantes		concluintes	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Ultrapassou as expectativas	6	6,9	2	3,8	8	16,3	-	
Alcançou as expectativas	42	48,3	42	79,2	33	67,3	24	77,4
Abaixo das expectativas	26	29,9	3	5,7	3	6,1	5	16,1
Não me identifiquei	7	8,0	5	9,4	-		-	
Outras respostas	2	2,3	-		-		-	
NR	4	4,6	1	1,9	5	10,2	2	6,5
TOTAL	87	100,0	53	100,0	49	100,0	31	100,0

Fonte: Pesquisa de campo, 2006.

Análise do discurso do sujeito coletivo

Nos quatro grupos focais realizados, cinco temas foram colocados para o debate: 1) identidade profissional enquanto técnico de enfermagem; 2) a equipe de saúde; 3) futuro profissional; 4) estágio; 5) comentários gerais. Quando os temas em si, não suscitavam o debate, eles eram complementados por perguntas instigadoras, como descrito no roteiro (Anexo 2). As respostas foram analisadas, obtendo-se as idéias centrais e os discursos do sujeito coletivo¹⁸, apresentados nas tabelas abaixo e diferenciados quanto à modalidade de educação profissional e quanto à condição do aluno no curso: se iniciante ou concluinte.

SOBRE A IDENTIDADE PROFISSIONAL

A visão dos que estão iniciando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
A influência do ambiente escolar	“As experiências mais importantes foram aquelas vivenciadas na escola, nas aulas e em conversas com professores, colegas e na visita que a turma fez ao hospital.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“As experiências que mais contribuíram para a minha compreensão do que faz um técnico de enfermagem ocorreram na escola, com os professores, através das disciplinas específicas.”
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Experiências vividas	“As experiências que mais contribuíram para eu entender o que o técnico de enfermagem faz, foram aquelas ocorridas em todas as vezes que eu fui ao hospital para tratamento, para acompanhar algum familiar ou para visitar alguém.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Minha experiência, trabalhando na área da saúde me permitiu observar e vivenciar a atividade de um técnico de enfermagem”.
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
A influência da linhagem de saúde	“Através de informações de minha tia que é enfermeira.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“A minha mãe sempre trabalhou em postos de saúde e eu tive uma visão de como o técnico de enfermagem trabalha”.

Entre os alunos iniciantes, as experiências pessoais, sejam ocasionais ou proporcionadas por parentesco com profissionais da área da saúde, são determinantes para a construção da idéia do que seja um técnico de enfermagem. Nesse grupo, os alunos que se demonstram mais seguros e à vontade no discurso são aqueles da modalidade subseqüente que já possuem experiência profissional na área da saúde. Esses se comportam nas aulas e no grupo focal como ‘veteranos’. No entanto, em ambas

as modalidades, o que chama a atenção é a idealização do curso a partir de experiências trazidas do ambiente ao seu redor. A identidade profissional forjada ainda é pouco clara e muito idealizada.

A visão dos que estão finalizando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
A influência do estágio	<p>“O estágio foi a experiência que mais contribuiu para a compreensão da atuação do técnico de enfermagem, nele temos acesso aos históricos dos pacientes, podemos atuar junto à equipe, vemos os técnicos em atuação e entramos em contato direto com o paciente. Foi o estágio, também, que me ajudou a aprender e a gostar do trabalho do técnico de enfermagem. É claro que trazemos já alguma idéia do que seja a atuação do técnico de enfermagem, essa idéia inicial é formada em aulas teóricas e laboratoriais do curso e a partir do relato de experiências pessoais e profissionais dos professores.”</p>
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	<p>“O estágio foi fundamental perceber que somos nós que mais sabemos sobre os pacientes.”</p>
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
O exemplo do professor	<p>“Foram as experiências que os professores relataram sobre os trabalhos deles.”</p>
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	<p>“Hoje eu sei que para fazer um bom trabalho tem que se ter ética, empatia e gostar do que faz e essa idéia quem me passou foram os professores.”</p>

Entre os alunos que estão no final do curso fica evidente que sua identidade está associada à experiência pessoal, seja no âmbito da escola ou no do trabalho, quando de seu estágio. O que importa registrar aqui é a idéia de que ao final do curso, os alunos, sejam eles da modalidade seqüencial ou integrada, sabem exatamente o que é ser um técnico de enfermagem.

SOBRE A EQUIPE DE SAÚDE

A visão dos que estão iniciando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Visão idealizada	“A visão que eu tenho de equipe de saúde é a de pessoas inteligentes e qualificadas, que têm a vida dos outros nas mãos e, por isso, não podem errar, têm que ter muita responsabilidade, uma rotina rígida, além de cooperação e entrosamento entre os profissionais. Têm tarefas bem distribuídas entre cada profissional e, em alguns lugares, trabalham com todo o amor.”

Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente

“É formada por profissionais que trabalham em grupo se preocupando com o bem estar do próximo, respeitando o local de trabalho e a hierarquia. A equipe é a base para um bom trabalho, dentro de um ambiente de respeito e responsabilidade, trabalhando unida em um sonho em prol da vida. Ela tem atribuições específicas para cada profissional e proporciona horários excelentes para se trabalhar.”

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Muito hierarquizada e pouco respeito profissional	“A equipe merece respeito porque tem poucas falhas e muita responsabilidade, sendo pouco valorizada, sofre perseguição e é oprimida. Alguns médicos, por exemplo, tratam os técnicos de enfermagem como escravos.”

Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente

“Muitas vezes o que falta é comando, para que tudo funcione melhor. Acho a hierarquia necessária, porém, muitas vezes ela não é respeitada quando se trata de auxiliar e técnico de enfermagem, mas é indispensável ter sempre em mente que a equipe não se resume a um médico e seus súditos (enfermeiros e técnicos) todos têm seu papel que são de igual importância.”

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo – Modalidade Subseqüente
O cotidiano: a visão da vida real	“Na teoria, a equipe deveria ser bem unida, respeitando os direitos uns dos outros e sempre disposta a ajudar. Na prática, há alguns profissionais preparados, que se dedicam muito e passam o máximo que sabem, e, infelizmente, outros, péssimos profissionais, que não dão muita importância aos estagiários, aos pacientes e às suas atribuições, chegando a ser frios e desumanos no contato com o doente. Nesses casos temos uma equipe que precisa ser aprimorada. Alguns se dedicam muito e passam o máximo que sabem, outros não dão muita importância.”

A visão dos alunos que estão iniciando seu curso é quase sempre cercada de idealizações de como deveria ser uma equipe ou, até mesmo, de como não deveria ser. Vale chamar a atenção de que os alunos expressam dois sentimentos muito claros em seus depoimentos. Primeiro, a importância da atividade de enfermagem no processo de trabalho em saúde. Segundo, apesar de reconhecer a importância da atividade, os alunos já demonstram preocupação com a forte hierarquização existente na saúde, a subordinação ao mando médico e a baixa união entre eles. Essas duas visões de mundo sobre equipe de saúde vão influenciando na perspectiva do futuro profissional, como vamos ver mais adiante.

A visão dos que estão concluindo o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Visão de equipe multiprofissional	<p>“A equipe de saúde é formada por profissionais que devem trabalhar juntos e unidos para executar o trabalho de forma boa e satisfatória, dando a melhor assistência ao paciente. É uma equipe multiprofissional querendo salvar vidas, mesmo sem infra-estrutura.”</p>
	<p>Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente</p> <p>“Vejo-a como uma equipe multidisciplinar que necessita estar unida para assistência integral em saúde, mas que principalmente devido à hierarquia, vivencia alguns conflitos.”</p>
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Muita competição e pouca união	<p>“Se analisarmos a equipe de saúde como um todo, vamos perceber que a equipe de enfermagem ainda é das mais unidas, pois os outros profissionais que compõem a equipe de saúde (principalmente nutricionistas, fisioterapeutas e médicos) mantêm-se muito distantes, raramente interagindo enquanto equipe. Nesse sentido, ao invés de críticas, a equipe de enfermagem deveria receber mais informações dos outros profissionais da equipe de saúde.”</p>
	<p>Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente</p> <p>“Seus integrantes algumas vezes são muito competitivos, querendo ser melhor ou mandar mais que os outros. Eles deveriam ter mais espírito de colaboração para conseguir melhorar sua atuação frente aos pacientes.”</p>

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Desencantamento com a equipe	“A equipe é desumana, desorganizada, autoritária, despreparada, fofoqueira, egoísta, desunida e mesquinha.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“É uma equipe que sofre com (...) a atitude de alguns profissionais, que não têm vocação, não estão nem ligando para os pacientes, são despreparados, não trabalham de forma humanizada, carecem de boa vontade e só querem seu dinheiro no fim do mês.”

Após o estágio, em contato com a realidade da equipe de saúde, o discurso idealizado desaparece. Cede lugar a uma visão mais realista. Os discursos desencantados também aparecem e são, principalmente entre os alunos da modalidade integrada, contundentes. O que nos chama mais atenção é a situação pouco confortável, do ponto de vista de formação profissional, do fato do estágio se transformar em um instrumento de negação da atuação profissional. Assim, após o estágio parte significativa dos alunos passa a rejeitar a atividade, frente ao ambiente de trabalho hostil e pouco encorajador encontrado em sua experiência. Esta é uma questão a ser considerada pelas autoridades acadêmicas uma vez que os alunos acabam saindo dos seus estágios desencorajados de atuar.

SOBRE FUTURO PROFISSIONAL

A visão dos que estão iniciando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Sem perspectiva de profissionalizar-se na área	“Terminar o curso e entrar para a faculdade para, só depois, trabalhar.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Pretendo prosseguir estudando, fazer curso superior, passar em um concurso público e ajudar sempre quem de mim precisar”.

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Otimismo no futuro profissional	“Quando entrar no mercado de trabalho quero conseguir um bom salário, uma condição financeira que me permita ter dinheiro também para o meu lazer, para ter os meus bens materiais (ex: casa própria, carro etc.) e para poder ajudar aos meus familiares.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Desejo e estou certo de que todos nós conseguiremos empregos, mesmo os com mais idade, pois a enfermagem apresenta campos diversificados. Enfim há trabalho para todos. Dificilmente um técnico ou enfermeiro fica sem emprego”.
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Funcionário público	“Formar em técnico de enfermagem, fazer concurso para a Marinha e para os Bombeiros e entrar na faculdade”.
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Concluir o curso, tornar-me uma ótima profissional e me inserir no serviço público.”
Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Profissional exemplar	“Ser um bom profissional, exercendo a minha profissão com dignidade e orgulho.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Quero fazer a diferença ser um profissional exemplar, me realizar ajudando a salvar vidas, respeitando o meu próximo e ciente deste exercício de cidadania, pois aqui em nossa escola temos os melhores profissionais para nos ajudar a caminhar.”

Dentre os iniciantes das duas modalidades, debatendo sobre o futuro profissional, surgem questões muito semelhantes, como, por exemplo, o desejo de ingressar numa faculdade, entrar para o serviço público e se tornar um profissional ‘diferente’, que faça a diferença. A diferença entre eles é sutil, está na premência. Enquanto para os alunos da modalidade integrada, o emprego, a atuação efetiva no mercado de trabalho, é tratada como uma questão que pode esperar mais um pouco,

entre os alunos da modalidade subsequente, a perspectiva de um curso superior é postergada. Apenas entre esses últimos, mais velhos, aparecem, mesmo entre os iniciantes, discursos em que expressam o desejo e a esperança de conseguir emprego na área.

A visão dos que estão finalizando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Sem perspectiva de profissionalizar-se na área	<p>“Não quero trabalhar agora, pretendo continuar estudando, concluir o curso universitário, de preferência em uma universidade pública, e talvez, chegar até ao Doutorado.”</p> <p>“Eu quero trabalhar, futuramente, mas como veterinária, mas se for preciso exerço a função de técnica de enfermagem.”</p>

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Funcionário público	“Quero passar em um concurso público para poder pagar a minha faculdade”

Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subsequente
 “Ingressar no corpo de bombeiros”

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Carreira na saúde	“Eu pretendo me formar em técnico, continuar estudando para me formar pediatra, fazer uma pós para trabalhar com prematuros e passar num concurso público e ter um bom emprego na área que eu gosto de atuar.”

Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subsequente
 “Pretendo não desistir jamais, conseguir um bom emprego, com um salário que dê para pagar a faculdade, prestar concursos, exercer a profissão, obter sucesso, realização, gratificação pessoal e reconhecimento, além de ser eternamente grato ao corpo docente.”
 “Arrumar um emprego na área com um bom salário que dê para pagar as despesas e a faculdade que pretendo fazer (passar na prova para o estado ou município), pretendo me estabilizar na vida.”

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
Realização profissional	“Quero me tornar um bom profissional da área de saúde, continuar meus estudos, me aperfeiçoando sempre. Depois da faculdade, quero passar em um concurso público e alcançar minha realização profissional e financeira.”
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	“Desejo atuar no mercado, colocando em prática tudo o que estou aprendendo, desde os cuidados físicos aos valores éticos, fazendo a diferença e contribuindo com a melhoria da situação da saúde pública no Brasil e no mundo.”

Nos debates sobre o futuro profissional entre alunos concluintes, os alunos da modalidade integrada aparecem bem divididos em dois grupos distintos quanto a intenção de profissionalizar-se ou não na área da saúde. Estes alunos estão mais focados na perspectiva de seguir seus estudos na área ou não; enquanto que os da modalidade subseqüente se voltam mais à identificação profissional, ou seja, arrumar um bom emprego como técnico e/ou seguir carreira da saúde, como enfermeiro ou outra profissão da área. Sob todos os outros aspectos, o grupo que deseja trabalhar na área assemelha-se aos alunos da modalidade subseqüente, ou seja, ambos apontam concursos públicos como estratégias de emprego, desejam fazer faculdades na área e falam sobre realização pessoal no trabalho.

ESTÁGIO: O PRIMEIRO CONTATO COM O MUNDO DO TRABALHO.

O que pensam os alunos

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo
Aspectos positivos	Ampliação dos conhecimentos e aperfeiçoamento das técnicas Desenvolvimento da capacidade de improvisar Conhecimento do mercado trabalho e a rotina Familiarização com o ambiente de trabalho Identificação com a profissão Ensina a lidar com o paciente Desenvolvimento do nosso respeito ao paciente Solidariedade Conhecimento de uma variedade de campos de atuação

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo
Aspectos negativos	A carga horária extensa e cansaço Abuso dos profissionais com os estagiários Descaso do governo Desorganização Despreparo profissional Falta atenção dos profissionais com os estagiários Falta confiança dos pacientes e dos profissionais Falta de infra-estrutura e material hospitalar Falta tempo para estudar Falta supervisão Burocracia Estresse Incompetência dos enfermeiros Insegurança Lugar de difícil acesso Não remuneração Medo de realizar um procedimento de forma errada* Gente morrendo*

Quando o tema abordado foi o estágio, os alunos concluintes, das duas modalidades, apontaram, repetidamente, os mesmos aspectos positivos e negativos de sua realização. Como positivos foram citados aspectos relativos ao saber-fazer, à rotina de trabalho, ao convívio com os pacientes e ao conhecimento do mercado de trabalho e suas possibilidades. Como aspectos negativos, aparecem questões como falta de infraestrutura para o atendimento do paciente e para o perfeito funcionamento do estágio propriamente dito, além do cansaço/estresse provocado por essa atividade e uma certa desconfiança por parte dos outros profissionais e até de pacientes. Os aspectos revelados, exclusivamente, pelo grupo da modalidade integrada, como pontos negativos, foram o medo de realizar um procedimento de forma errada e o contato com a morte. Aparentemente, enquanto os alunos da modalidade subsequente se ressentem mais da falta de confiança alheia, para alguns alunos da modalidade integrada a falta de segurança/confiança em si, é uma questão importante, além da dificuldade de lidar com o fenômeno ‘morte’.

AS SINTONIAS E DESINTONIAS: PARA COMPREENDER A REALIDADE

A visão dos que estão iniciando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
As sintonias	<p>“Eu vou tentar a faculdade de medicina. Se não der, eu faço de enfermagem.”</p> <p>“Sempre estive em escola particular. Mas tava ficando pesado pro meu pai, aí vim para cá porque quero, mesmo, trabalhar na área – meu pai e meu irmão trabalham. Ai nós combinamos que no terceiro ano eu vou fazer pré-vestibular e ver se consigo uma Universidade pública.”</p> <p>“Eu quero fazer faculdade de Educação Física ou Psicologia”</p> <p>“Quero ser médica ou veterinária, quando terminar, vou tentar os dois vestibulares.”</p>
As sintonias	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	<p>“Vou trabalhar na área e fazer faculdade de enfermagem.”</p> <p>“Vou terminar o curso e conseguir um bom emprego. O profissional formado aqui é bem aceito no mercado de trabalho. A enfermagem é um campo bom. Há sempre alguma vaga em algum lugar, são muitas áreas de atuação e sempre há alguém precisando.”</p> <p>“Estudar mais e procurar passar em um concurso público, pois gostaria de trabalhar em um hospital público.”</p> <p>“Pretendo fazer concurso e trabalhar com cuidado de idoso.”</p> <p>“Exercer a minha profissão; buscando me diferenciar perante os que já estão no mercado.”</p>

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
As desintonias	<p>“Só estou fazendo o técnico para abrir caminho para minha entrada na faculdade e concurso público (bombeiro)”</p> <p>“Eu quero fazer faculdade e não vou terminar o curso, vou mudar de escola no 3º ano e fazer pré-vestibular. Mas, aqui, a formação é boa, eu tô me preparando e meu pai economiza para pagar o cursinho.”</p> <p>“Não vou trabalhar como técnico porque não me identifico com enfermagem.”</p> <p>“Não me identifiquei com o curso, pretendo ser segurança do meu bairro.”</p> <p>“Quero ser militar, vou prestar concurso.”</p> <p>“Vou fazer advocacia.”</p> <p>“Quero fazer engenharia.”</p> <p>“As escolas públicas de segundo grau têm muitos problemas, não têm professor, não têm aula, têm traficante na porta (às vezes sai tiro). A perto da minha casa tem uma mistura danada. Tem gente que só está lá esperando o diploma – e tá tudo bem, a escola faz de conta que ele aprendeu e o professor, que não quer nada, faz de conta que ensinou. Aqui é diferente. Eu não quero ser técnico, não, mas minha avó sempre disse que saber não ocupa lugar, né? Aí eu faço o segundo grau, de graça, num lugar que o ensino é ‘de verdade’.”</p>

A visão dos que estão finalizando o curso

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
As sintonias	<p>“Pretendo, mesmo, fazer uma faculdade de medicina, assim que acabar o curso. O legal é que já vou chegar sabendo um pouco mais do que quem não fez curso técnico. Se não conseguir passar, no ano que vem faço um cursinho.”</p> <p>“Pretendo fazer biologia.”</p>
	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Subseqüente
	<p>“Assim que terminar o curso vou arranjar um emprego. Farei também um concurso porque pretendo trabalhar num hospital público. Lá a gente aprende mais, apesar da falta de infraestrutura.”</p> <p>“Tenho certeza que conseguiremos, logo, bons empregos.”</p>

Idéia central	Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada
As desintonias	<p>“Eu já percebi que enfermagem não é a área que quero atuar.”</p> <p>“Não pretendo atuar porque não me identifiquei com a profissão.”</p> <p>“Pretendo fazer faculdade de outra área e não penso em trabalhar no momento, só se necessário.”</p> <p>“Só estou aqui, fazendo esse curso, porque acho que é a melhor escola que eu posso ter no Estado. Não quero ser técnico, nem trabalhar nessa área, mas ainda não sei o que quero fazer.”</p> <p>“A verdade é que não tenho certeza, ainda, se vou atuar como técnica.”</p> <p>“A enfermagem não está nos meus planos.”</p>
	<p>Discurso do sujeito coletivo - Modalidade Integrada</p> <p>“Porque pretendo fazer faculdade de outro curso e não penso em trabalhar no momento, só se necessário”.</p> <p>“Pois daqui algum tempo, o técnico não vai valer de nada.”</p> <p>“Não me identifiquei com a profissão”.</p> <p>“Por que a enfermagem não está nos meus planos futuros.”</p> <p>“Não estou certa do que eu quero para mudar minha vida.”</p>

Independentemente das finalidades a que se propõe a educação profissional de nível técnico e a formação de profissionais para a saúde, os discursos abertos, feitos na forma de comentários finais por todos os grupos, foram categorizados como discursos de sintonias ou de desintonias. São discursos de sintonias, aqueles em que é possível depreender algum interesse pela área da saúde, mesmo que não haja a intenção de atuar como técnico de enfermagem. Para esses alunos a educação profissional de nível médio em saúde cumpre um papel importante nas suas vidas, no sentido de prepará-los para o trabalho ou, no sentido de introduzi-los à realidade e às especificidades da área da saúde, dotando-lhes de uma identidade profissional transitória dentro da área em que pretendem atuar. O curso cumpre, também, um papel social de relevo, que é o de permitir o acesso ao mercado de trabalho em saúde ou, até, talvez, a cursos de nível superior na área, a uma parcela da população que, se está distante da pobreza, também não participa da elite privilegiada de nosso país.

Entre as desintonias destacamos os discursos daqueles que não se identificam com a profissão, pretendem atuar e/ou prestar vestibular para outras áreas ou decidiram fazer o curso apenas como forma de obter escolarização (modalidade integrada), motivados pela precariedade do ensino médio gratuito. São, na maioria, discursos de indivíduos insatisfeitos e desfocados que tentam aproveitar o que lhes interessa na miríade de informações e possibilidades que povoam o processo de profissionalização do técnico de enfermagem.

CAPÍTULO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um olhar retrospectivo da trajetória da educação profissional em nosso país permite sugerir que os formuladores de políticas educacionais assumiram como fato, a existência de sempre crescentes oportunidades ocupacionais para trabalhadores com diploma de técnico, observando-se nelas a presença do conceito de terminalidade, ainda que, às vezes, de maneira subjacente. Da mesma forma, a análise das expectativas do alunado dos cursos técnicos de enfermagem analisados, permite dizer que muitos acreditam que, após ter concluído o curso, terão melhores chances de trabalho, ascensão social e, mesmo, maiores condições para prosseguirem os estudos em área correlata.

Historicamente, a educação profissional de nível técnico está associada aos indivíduos que, pela origem sócio-econômica, tinham poucas possibilidades de acesso à educação de nível superior. Porém, o estudo realizado mostra que a destinação dessa modalidade de educação aos ‘pobres e desvalidos’, bem como qualquer outro cunho ‘assistencialista’, não se coaduna com o perfil dos respondentes. Por outro lado, a idéia de ‘elitização’ das escolas técnicas, como denunciado nos anos de 1990 por Kirschner⁵ e Campello⁶, também não encontra correspondência nos resultados obtidos com o estudo. Ao contrário, dói identificado um contingente estudantil com características sócio-econômicas mais próximas da classe média, com expectativas de ascensão social.

Quanto à dualidade estrutural da educação de nível médio, ela também está presente e, com mais força, na modalidade integrada da educação profissional em saúde. Há, porém, vários fatores contributivos da manutenção dessa dualidade. É possível afirmar que, em certa medida, ela faz parte da cultura, não sendo mais, apenas, produto de uma ou outra política. O próprio sujeito, aluno do curso técnico, assim como sua família, passa a ter papel ativo na manutenção da dualidade e conferem, intencionalmente, à educação profissional em saúde a função de formar para o prosseguimento dos estudos. Isso fica evidente no grupo de alunos que, desde o início do curso, têm clareza no objetivo de obter a melhor formação geral possível para

concorrer ao vestibular.

“Pretendo, mesmo, fazer uma faculdade de medicina, assim que acabar o curso; o legal é que já vou chegar sabendo um pouco mais do que quem não fez curso técnico. Se não conseguir passar, depois, faço um cursinho.” (Discurso do Sujeito Coletivo, iniciante, modalidade integrada)

Se considerarmos que a política de educação profissional de nível médio visa possibilitar àqueles que concluem esse nível de ensino, o exercício de uma ocupação no mercado de trabalho, esses cursos se constituíam em uma alternativa real para um contingente de jovens que não pretende prosseguir os estudos em cursos de nível superior. Na pesquisa empírica, isso foi verificado entre os alunos da modalidade subsequente que não têm expectativa de fazer um curso superior.

“Não pretendo fazer. Já passei da idade e conheço muita gente com diploma embaixo do braço e sem ter onde trabalhar.” (Discurso do Sujeito Coletivo, iniciante, modalidade subsequente)

Pelo lado da política educacional, muitos podem considerar o discurso da modalidade integrada como uma derrota da formação para o mercado, porém, sob o prisma da formação de recursos humanos para a saúde, o fenômeno da ‘utilização’ dos conhecimentos adquiridos em um curso técnico na área para um ‘credenciamento’ a um curso de nível superior em saúde, pode vir ao encontro das propostas de deselitização de alguns cursos universitários, que subjazem às perspectivas do paradigma do cuidado e da promoção da saúde.

Os resultados indicam que o curso técnico de nível médio em saúde, na modalidade subsequente, vem sendo procurado por indivíduos com faixa etária mais elevada do que a que caracteriza a modalidade integrada. Esse aspecto parece ser também crucial no que diz respeito à compreensão dos fatores que influenciam na manutenção da dualidade, particularmente na modalidade integrada, com alunos mais jovens. A questão do pouco amadurecimento de muitos jovens na época em que,

tradicionalmente, fazer a escolha profissional é assunto recorrente nas discussões sobre o nível superior no país^{76, 77}. Dessa forma, parece coerente supor que também na faixa de idade dos alunos da modalidade integrada, o amadurecimento para a escolha de uma profissão de nível técnico, muitas vezes não foi alcançado.

Faz-se necessário observar algumas respostas nesse sentido. Por exemplo, dentre os motivos alegados para fazer o curso, a realização de um ideal foi citada com frequência maior entre os alunos da modalidade subsequente, enquanto que mercado de trabalho/salários atraentes, influência familiar e teste vocacional foram repostas proporcionalmente mais frequentes entre os alunos da modalidade integrada. Importante notar que, nessas últimas três respostas, os motivos para fazer o curso parecem ser mais externos ao sujeito, do que reflexo de sua vontade e sua autonomia. Outro fator é a declaração de 22,1% dos alunos da modalidade integrada de que não pretendem atuar como técnicos e, finalmente, o aparecimento, como aspecto negativo do curso de enfermagem de ‘abalo emocional provocado pela natureza e pelas péssimas condições de trabalho na rede pública onde fazem estágio’ citado por 19,3% desses alunos, o que corrobora a idéia de que a atividade de técnico de enfermagem não é, de fato, uma decisão na vida desses jovens, além de sugerir que um dos motivos da não identificação com a atividade pode estar relacionado à falta de experiência de vida e de maturidade para lidar com as questões inerentes à área da saúde. Essa idéia é reforçada pela análise dos aspectos negativos apontados pelos alunos no estágio. Dentre os alunos da modalidade integrada aparecem, por exemplo, ‘não ser possível atender a todos’, ‘medo de realizar um procedimento de forma errada’ e ‘gente morrendo’, o que parecem questões difíceis para esses jovens e não são fenômenos apontados como aspectos negativos da prática pelos concluintes da modalidade subsequente, mais velhos.

Outro importante fator contributivo para a manutenção dessa dualidade é a excessiva expectativa em relação à equipe e aos profissionais que o jovem vai encontrar no mercado. Dessa forma, a equipe real, inserida em um sem-número de articulações no serviço e, muitas vezes, na falta de condições, deve ficar aquém de sua expectativa e, de alguma forma, contribuir para que esse jovem não se sinta seduzido pela possibilidade de ocupar uma posição de técnico dentro dela. Essa idealização, que pode ser observada em alguns discursos de iniciantes, com maior frequência entre os da modalidade

integrada – somada ao pouco amadurecimento que torna mais difícil lidar com a frustração dessas expectativas – deve ser considerada como fator determinante em muitos casos de desencanto com a profissão. Esse tema tem sido alvo de alguns estudos com estudantes universitários da área da saúde e associado à evasão do curso e a transformação do trabalho em “uma jornada de sofrimento e desprazer”^{77,78}.

“Depois de conhecer o trabalho num hospital, ninguém, em sã consciência, trabalharia em uma equipe de enfermagem como técnico se tivesse escolha. Os técnicos são tratados como lixo, parecem escravos. Vou trabalhar nisso, mas espero que seja temporário. Apenas para pagar a faculdade.”(Discurso do Sujeito Coletivo, concluinte, modalidade integrada)

A questão do papel histórico a que foram relegados os cursos de formação profissional de nível médio, como formadores de cidadãos de segundo nível, parece superada quando se observa o fato de egressos do ensino técnico de nível médio conseguirem, além do domínio de determinada técnica, acumular conhecimentos propedêuticos suficientes para que, nos exames vestibulares para ingresso no nível universitário, concorram, em igualdade de condições, com candidatos que cursaram apenas as disciplinas da chamada ‘formação geral’. Isso reforça o entendimento de que é possível ministrar a formação propedêutica de forma integrada e harmônica à técnica e vice versa.

Entretanto, aspecto a que se deve dar a devida atenção é o de que, sem desconsiderar a importância da formação para o prosseguimento dos estudos, a educação profissional de nível médio – modalidade subsequente, atende a uma parcela da população que tem por objetivo inserir-se no mercado, enquanto técnico de enfermagem. Esse fato traduz eficiência no atendimento à expectativa do aluno, na resposta ao mercado, na facilitação da mobilidade social e no suprimento das necessidades da sociedade.

“Espero que com essa profissão eu consiga um lugar ao sol. Não que ache que devemos trabalhar apenas por dinheiro. Nessa profissão

amor é fundamental. Mas, como outros colegas, já tenho uma certa idade, já trabalhei bastante, e espero me realizar como técnica de enfermagem.”(Discurso de Sujeito Coletivo, concluinte, modalidade subsequente)

Ainda durante o processo de formação do técnico de nível médio em saúde, fundamental é que ele seja respeitado e valorizado profissionalmente, além de ser reconhecida a importância de seu papel para o processo social. Essa valorização contribuiria para a redução do desencanto profissional que verificamos nos discursos de alguns sujeitos, nomeadamente das turmas da modalidade integrada. Importante registrar que, na saúde, até a década de 90, um grande contingente de trabalhadores de nível elementar e médio obtinha habilitação para o exercício da atividade profissional através de reciclagens e treinamentos informais, após seu ingresso nos serviços de saúde. Hoje, porém, após o reconhecimento das ocupações de nível técnico em saúde por parte das estruturas oficiais de gestão, os concursos públicos passaram a exigir a comprovação acadêmica da habilitação, o que aumentou a demanda institucional e a necessidade social que envolve a formação de quadros técnicos que possam ser absorvidos pelo sistema de saúde. Em outras palavras, possuir um diploma de técnico de enfermagem representa a possibilidade concreta de inserção no mercado de trabalho em saúde.

A formação do técnico, portanto, não pode ser analisada apenas pelo aspecto da certificação profissional, mas há que considerar que ela é aspiração e resultado de um processo eminentemente político e pedagógico, que se realiza no interior das instituições como resposta aos anseios e necessidades de determinado modelo de sociedade. O desafio de construir, de fato e de direito, um sistema de saúde democrático e participativo, obriga a refletir e a compartilhar intervenções no processo de formação profissional, não só para preparar indivíduos aptos a ingressarem no mundo do trabalho em saúde, conscientes de sua responsabilidade técnica e social, mas, fundamentalmente, formar homens e mulheres cientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual.

Vale registrar, também, que este estudo sugere a necessidade de rever

criticamente a forma processual e conteúdo destes cursos, seja na modalidade sequencial ou integrada. O estudo aponta para fragilidades estruturais quanto ao processo formativo pelo qual esses alunos aprendem teórica e empiricamente a ser ‘técnico de enfermagem’. Por mais que a escola busque oferecer elementos teóricos e conceituais sobre a atividade profissional, o cotidiano pouco amistoso e acolhedor dos hospitais e ambulatórios onde se dão os estágios acaba falando mais alto, produzindo efeitos negativos quanto às expectativas de futuro profissional, gerando, o que é mais grave, uma frustração das expectativas iniciais dos alunos quanto ao curso e quanto à atividade profissional.

Sem dúvida, outro aspecto de grande relevância para entender esse processo diz respeito à identidade profissional do técnico em enfermagem. O estudo empírico aponta baixa adesão à identidade profissional, seja aquela forjada nos bancos escolares, seja aquela construída no cotidiano do ambiente de trabalho. Em ambos os casos, os aspectos que reforçam positivamente o trabalho da enfermagem apresentam-se frágeis frente à realidade encontrada nas instituições de saúde, que quase sempre reforçam os aspectos negativos: falta de infra-estrutura, desunião da equipe, desrespeito com os profissionais, entre outros.

Duas ações poderiam contribuir na superação dessas questões: em primeiro lugar, deveriam ser implementadas políticas de valorização do trabalho do técnico e, em segundo lugar, a esses alunos, principalmente aos mais jovens, poderia ser oferecido algum tipo de apoio psicopedagógico, talvez no formato de grupos de apoio, principalmente no momento em que eles iniciam a prática, em suas primeiras incursões nos serviços.

Fato a ser considerado nessa análise é que os alunos pesquisados, sejam eles da modalidade subsequente ou da integrada, se mostram desesperançados com seu futuro quando tomam contato com a realidade do serviço, em seus estágios curriculares. Os dados sugerem que a forma de inserção destes alunos nos serviços, para estagiarem, traz um impacto negativo ao processo. O ambiente de trabalho, o trato do pessoal da equipe de enfermagem, a postura do médico com os estagiários, como mostram os depoimentos, reforçam o desencanto com a atividade profissional de técnico de

enfermagem, apesar dos vários aspectos positivos assinalados em relação ao curso.

Aliado a tudo isso, não há como negar que, uma parte significativa destes alunos está fazendo o curso com outra expectativa: a de fazer curso universitário e tornar-se profissional dentro do setor (medicina, odontologia, enfermagem, por exemplo) ou fora do setor (advocacia, administração, engenharia etc.). O que a pesquisa mostra, com contundência, é a perspectiva de que o curso profissionalizante não opera mais tão fortemente na efetiva profissionalização deste contingente em formação. É preciso rever os parâmetros deste processo, rever o processo educativo, é preciso rever os caminhos dessa profissionalização para que as questões apontadas pelos dados empíricos sejam superadas. É preciso assegurar a esse jovem o acesso à educação básica gratuita e de qualidade, até o nível médio – só assim, os que desde o princípio não se identificam e, até não gostam da formação técnica, poderiam, sem desistir do sonho da universidade, ter outra opção para aumentar sua escolaridade em escolas públicas.

Por fim, é necessário ressaltar que entre a concepção teórica dos cursos de educação profissional de nível médio e a prática vivenciada na realidade das salas de aula tem havido hiatos importantes, gerando desintonias perigosas para o futuro desta modalidade de ensino. O estudo sugere a necessidade de se estabelecer um amplo debate entre os idealizadores dessa modalidade de educação e os sujeitos, ‘usuários’ deste sistema, ou seja, os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Lei 9.394 (20/12/1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> (acessado em 20/Jul/2005).
2. BERGER Filho, Ruy Leite. Educação profissional no Brasil: novos rumos. Revista Iberoamericana de Educación, OEI, 20: 87-105, Madrid, 1999.
3. Decreto nº 5.154 (23/07/2004). Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf (acessado em 20/Jul/2005).
4. Decreto nº 2.208 (17/04/1997). Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. <https://www.planalto.gov.br/> (acessado em 20/Jul/2005).
5. KIRSCHNER, Tereza Cristina. Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios. IPEA, Rio de Janeiro,1993, p. 12-20.
6. CAMPELLO, A.M. Acesso e permanência de alunos de escolas públicas nos cursos técnicos do CEFET-RJ: estudo de caso do curso pró-técnico. Boletim Técnico do Senac, 25 (3): 55-65, Rio de Janeiro, 1999.
7. MINAYO, M.C.S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec/Abrasco, 2000, p. 68.
8. DEMO, P. Introdução à metodologia da ciência. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 1987, p.87-88.
9. POLITZER, G.; BESSE, G.; CAVEING, M. Princípios fundamentais de Filosofia. São Paulo: Hemus, 1995, p.880.

10. LEOPARDI, Maria Tereza. Metodologia da Pesquisa em Saúde. Santa Maria: Palloti, 2001, p.105.
11. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.44.
12. INEP. Censo da Educação Profissional - 2003 (Banco de Dados). Brasília, 2004.
13. FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Machado, R. (org.). Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979, p. 5-9.
14. Resolução n. 196/96. Ministério da Saúde, Conselho Nacional de Saúde. Dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Revista Bioética, Rio de Janeiro, Conselho Federal de Medicina, v.4, p.15-25, 1996.
15. CECIP. Saúde, vida, alegria. Sugestões metodológicas. Rio de Janeiro: Fundação Kellogg, 1998, p.7-9.
16. GOLD, R.,1958. Roles in Sociological fields observations. *Social Forces*, 36:217-23.
17. TRIVIÑOS, A.N.S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais – A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1995, p.47-49.
18. LEFÉVRE, F.; LEFÉVRE, A.M.C.;TEIXEIRA,J.J.V. (org). O discurso do sujeito coletivo: uma nova abordagem metodológica em pesquisa qualitativa. Caxias do Sul: EDUCS, 2000, p.15-20.
19. FIORIN, J.L. Linguagem e ideologia. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998, p.41.
20. BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1979, p.22-23.

21. CAMPOS, Francisco. Exposição de Motivos, Decreto nº 19.851 (11/04/1931). <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40255> (acessado em 20/Jul/2005).
22. MANFREDI, Silvia Maria. Educação profissional no Brasil. Cortez, São Paulo, 2002, p.69-77.
23. OLIVEIRA, Domingos. Profissionalização do Ensino de 2º Grau. UERJ, Rio de Janeiro, 1981, p.107.
24. CUNHA, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. Revista Brasileira de Educação, São Paulo. 14 (maio/jun./jul./ago.):89-107, 2000, p.90.
25. FONTES, Lauro Barreto. Formação Profissional & Produtividade do Desempenho Humano. SEBAI/DN, Rio de Janeiro, 1985, p.14.
26. Decreto nº 7.566 (23/09/1909). Cria nas capitais dos Estados da República escolas de aprendizes artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. <https://legislacao.planalto.gov.br/legislacao.nsf/fraWeb?OpenFrameSet&Frame=frmWeb2&Src=%2Flegislacao.nsf%2FpagInicio%3FOpenPage%26AutoFrame> (acessado em 20/Jul/2005).
27. NOSELLA, Paolo. A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço. In: Frigotto, G. (org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, Vozes, 2002, 6ª edição, p.168-179.
28. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (10/11/1937). http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm (acessado em 02/Mai/2006).
29. Decreto-Lei n. 4.073 (30/01/1942). Lei orgânica do ensino industrial. <http://www.soleis.adv.br/leiorganicaensinoindustrial.htm> (acessado em 20/Jul/2005).

30. Lei 4.024 (20/12/1961). Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. <https://www.planalto.gov.br/> (acessado em 20/Jul/2005).
31. Lei 5.692 (11/08/1971). Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102368> (acessado em 20/Jul/2005).
32. LIMA, Julio César França. Tecnologias e a educação do trabalhador em saúde. In: Formação de Pessoal de Nível Médio para a Saúde: Desafios e Perspectivas. FIOCRUZ, Rio de Janeiro, 1996, p.33.
33. Lei 7.044 (18/10/1982). Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. <https://www.planalto.gov.br/> (acessado em 20/Jul/2005).
34. SAVIANI, Demerval. O choque teórico da politecnia. Trabalho, Educação e Saúde, 1 (1): 134-151, mar./2003, p.103-140.
35. KUENZER, Acácia. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. Cortez, São Paulo, 2001, p.30.
36. MORALES-GOMEZ, Daniel A.; MOE, Judith A. Perspectivas sobre educación y trabajo. Boletim Cinterfor, 110, Rio de Janeiro, 1990, p.13.
37. GARCIA, Nilson Marcos Dias; LIMA Filho, Domingos Leite. Politecnia ou Educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: 27ª Reunião Anual da ANPED, 1-34, Caxambu-MG, 2004, p.4-23.
38. MACHADO, Lucília R. de Souza. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo, Cortez, 1989, p.19-33.

39. KUENZER, Acácia. O trabalho como princípio educativo. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989, p.31.
40. OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. Educação e Pesquisa., 29 (2): 249-263, jul./dez. 2003.
41. KUENZER, Acácia. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. Educação e Sociedade, 70: 15-30, XXI, abril, 2000, p.20.
42. RAMOS, Marise Nogueira. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. Educação e Sociedade. 23 (80): 400-421, São Paulo, set./2002, p.401-417.
43. FERRETI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: Anos 90. Educação e Sociedade, 59: 225-269, XVIII, agosto, 1997, p.228-231.
44. GALLART, María Antonia. La articulación entre la educación y el trabajo en el fin de siglo *In*: GALLART, M.A. ed. La formación para el trabajo en el final de siglo: entre la reconversión productiva y la exclusión social. Buenos Aires-Santiago: OREALC-UNESCO y Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, 1995, p.39.
45. LIMA FILHO, Domingos Leite. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. Perspectiva, 02: 269-301, jul./dez. 2002, p.275-278.
46. FRIGOTTO, Gaudêncio. Formação profissional no 2º Grau: em busca do horizonte da “educação” politécnica. Ministério da Saúde/Fundação Oswaldo Cruz/Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 1988, p.4.
47. BANCO MUNDIAL. Priorities and strategies for education: a World Bank review. Washington, 1995, p.1-16.

48. KUENZER, Acácia. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal. Cortez, São Paulo, 1997, p.53-73.
49. Portaria n. 1.005/97 PROEP/MEC. Institui o Programa de Expansão da Educação Profissional. http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5154_04.pdf (acessado em 07/Mar/2007).
50. SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL. SEMTEC, PROEP, 16-19 jun. Brasília, 2003, p.8-11.
51. II CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL. UNESCO, Seul, República da Coreia, 26-30 abril 1999. Brasília, 2000, p.72.
52. BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: MEC/CNE/CEB, 1999, p.25-26.
53. BRASIL. Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/Área profissional: Saúde. Ministério da Educação. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2000.
54. FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? Trabalho e Educação, 1 (1), mar./2003, p.50.
55. SENAC/EQUIPES TÉCNICAS DO DEPARTAMENTO NACIONAL. A nova concepção de formação profissional do Senac, Boletim Técnico do Senac, 21 (2): 11-25, Rio de Janeiro, 1995, p.13.
56. ENGUITA, M.F. Tecnologia e sociedade: a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. Educação e Realidade, 13 (1), 39-52, Porto Alegre, 1988, p.51.

57. PEÑA CASTRO, Ramón. A construção social do emprego e da qualificação. Inédito, 2005, p.4-6.
58. GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1991, 8ª edição, p.136.
59. FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. Trabalho Necessário (3), março, 2005, p.3 (<http://www.uff.br/trabalhonecessario/MMGTN3.htm>).
60. PEÑA CASTRO, Ramón. Contribuição ao debate da qualificação. Inédito, 2005, p.4-7.
61. Resolução CNE/CEB n. 04/1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 229. Brasília, 22/12/1999. (<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB04991.pdf>)
62. INEP. Cursos Técnicos no Censo Escolar de 2004. MEC/INEP/SETEC/DDPE, Brasília, 2005. (http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/censo_comenta.pdf)
63. OLIVEIRA, Ramon de. A teoria do capital humano e a educação profissional brasileira. Boletim Técnico do Senac, 27(1): 27-37, Rio de Janeiro, 2001, p.29-30.
64. TEIXEIRA, C.F. de S. Educação e saúde: contribuição ao estudo da formação dos agentes das práticas de saúde do Brasil. Tese de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1982, p.32.
65. FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. Cortez, São Paulo, 2001, p.27-65.

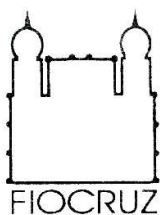
66. ROGGERO, R. Uma leitura sobre o desenvolvimento do setor terciário no movimento contemporâneo do capital e suas relações com a qualificação profissional. *Boletim Técnico do Senac*, 24 (3): 3-15, Rio de Janeiro, 1998, p.10-12.
67. MÉDICI, André Cezar. (org.). Textos de apoio – Planejamento I: Recursos Humanos em saúde. PEC/ENSP/ABRASCO, Rio de Janeiro, 1987, p.25.
68. AMÂNCIO FILHO, Antenor. Cenários e situações da formação em saúde no Brasil. *Boletim Técnico do Senac*, 23 (3): 11-25, Rio de Janeiro, 1997, p.68.
69. MELLO, G.N. Políticas Públicas de Educação. *Estudos Avançados* 5(12):7-47. Universidade de São Paulo, 14, São Paulo, 1991, p. 9-10.
70. SCHRAIBER, L.B. e MACHADO, M.H. Trabalhadores da Saúde: uma nova agenda de estudos sobre recursos humanos em saúde no Brasil. In: FLEURY, Sonia (Org.) *Saúde e Democracia: a luta do CEBES*. São Paulo: Lemos Editorial, 1997, p.54.
71. DELUIZ, Neise. Neoliberalismo e educação: é possível uma educação que atenda os interesses dos trabalhadores? *Tempo e Presença*, n. 293, mai./jun. Rio de Janeiro, 1997, p.27.
72. PEREIRA, Isabel Brasil. Tendências curriculares nas Escolas de Formação Técnica para o SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, 2 (1): 121-134, mar./2004.
73. SANTOMÉ, Jurjo T. Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado. Porto Alegre, Artes Médicas, 1998, p.56.
74. Lei 7.498 (25/06/1986). Regulamentação do Exercício da Enfermagem. Conselho Federal de Enfermagem (Cofen), *In: Documentos Básicos do Cofen*. Rio de Janeiro: Cofen; 1999. p.15-19.
75. POCHMANN, Marcio. A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil. São Paulo: Ed. Contexto, 2001, p. 73.

76. CARLOTTO, Mary Sandra, NAKAMURA, Antonieta P. e CÂMARA, Sheila Gonçalves. Síndrome de Burnout em estudantes universitários da área de saúde. *PSICO*, Porto Alegre: PUCRS, v.37, n.1, pp. 57-62, 2006.

77. VELOSO, Tereza Christina M.A. e ALMEIDA, E.P. Evasão nos cursos de graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Cuiabá – Um processo de exclusão. ANPED, Anais da 24^a Reunião Anual: Caxambu, 2001. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/24/T1142041450508.doc> (acessado em 07/Abr/2007).

78. THOFEHRN, Maira Buss e LEOPARDI, Maria Tereza. Teoria dos vínculos profissionais: um novo modo de gestão em enfermagem. *Texto & Contexto enferm.*, Florianópolis, v.15, n.3, p.409-417, 2006. <http://www.portalbvsenf.eerp.usp.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000300004&lng=pt&nrm=iso> (acessado em 07/Abr/2007).

ANEXO 1



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



QUESTIONÁRIO

N^o DO QUESTIONÁRIO:

|_|_| - |_|_|_|_|_|

DATA:/...../.....

INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO:

- 1) Utilize letra de forma e caneta preta ou azul.
- 2) Pedimos que as respostas sejam claras e concisas, aproveitando o espaço deixado para cada pergunta.

2006

BLOCO 1: IDENTIFICAÇÃO

1. SEXO: 1. Masculino 2. Feminino

2. ANO DE NASCIMENTO: |_1_|_9_|_|_|

3. ESTADO CIVIL:

1. Solteiro(a) 4. Desquitado/Divorciado(a)
2. Casado(a) 5. Outros (**especificar**)
3. Viúvo(a)

4. LOCAL DE RESIDÊNCIA : 1. BAIRRO:
2. MUNICÍPIO:

5. VOCÊ MORA:

1. Com seus pais/familiares 3. Com amigos
2. Sozinho 4. Com o cônjuge/companheiro

6. O IMÓVEL QUE VOCÊ RESIDE É:

1. Próprio
2. De sua família
3. Alugado

7. QUAL É A RENDA MENSAL DE SUA FAMÍLIA ?

1. Até 1 SM 4. 3 a 5 SM
2. 1 a 2 SM 5. 5 a 10 SM
3. 2 a 3 SM

8. ESCOLARIDADE DOS PAIS

	PAI	MÃE
1. Sem escolaridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Alfabetizado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 1º Grau (fundamental) incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 1º Grau completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 2º Grau (ensino médio) incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 2º Grau completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 3º Grau (superior) incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 3º Grau completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Mestrado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Doutorado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

9. VOCÊ TEM ALGUM FAMILIAR QUE TRABALHA NA ÁREA DA SAÚDE

1. Sim

2. Não
(vá para o item 12)

10. QUEM?

1. Pai
2. Mãe
3. Irmão/irmã
4. Tio/tia
5. Cônjuge

11. QUAL A PROFISSÃO DELE?

12. VOCÊ TRABALHA OU JÁ TRABALHOU FORA? EM QUE?

.....

BLOCO 2: FORMAÇÃO

1. ANO DE CONCLUSÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL (antigo 1º Grau): |__|_|_|_|_|

2. TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO EM QUE CURSOU O ENSINO FUNDAMENTAL:

1. |__| Público

2. |__| Privado

3. ANO DE INGRESSO NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: |__|_|_|_|_|

4. PERÍODO QUE ESTÁ CURSANDO:

5. NÍVEL DE ESCOLARIDADE:

1. |__| Ensino fundamental completo

4. |__| Ensino superior incompleto (abandonado)

2. |__| Ensino médio completo

5. |__| Ensino superior completo

3. |__| Ensino superior incompleto (cursando)

6. |__| Pós-graduação

ATENÇÃO: se você possuir apenas o ensino fundamental completo vá para o próximo bloco

6. TIPO DE ESTABELECIMENTO DE ENSINO EM QUE CURSOU O ENSINO MÉDIO:

1. |__| Público

2. |__| Privado

7. VOCÊ JÁ FEZ OU ESTÁ FAZENDO ALGUM OUTRO CURSO TÉCNICO OU DE GRADUAÇÃO?

1. |__| Sim

2. |__| Não
(vá para o próximo bloco)

8. QUAL CURSO?

BLOCO 3: PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

1. POR QUE VOCÊ RESOLVEU FAZER O CURSO DE ENFERMAGEM? (**Admite-se mais de uma resposta**)

[coloque em ordem (1-2-3-4-5), do mais importante (1) para o menos importante (5)]

1. |__| É o que possui maior mercado de trabalho

4. |__| Proporciona salários atraentes

2. |__| Indicação de teste vocacional

5. |__| Realização de um ideal

3. |__| Influência familiar

6. |__|

2. QUAIS FORAM OS PRINCIPAIS MOTIVOS PARA VOCÊ OPTAR POR UM CURSO DA FAETEC? (**Admite-se mais de uma resposta**) [coloque em ordem (1-2-3-4-5), do mais importante (1) para o menos importante (5)]

1. |__| Boa qualidade do ensino oferecido

5. |__| Única na região a oferecer esse curso

2. |__| Gratuidade

6. |__| Única com horário adequado às minhas necessidades

3. |__| Grande número de vagas

7. |__| Influência de terceiros

4. |__| Facilidade de acesso (proximidade e/ou transporte fácil)

8. |__|

3. VOCÊ FEZ ESTÁGIO CURRICULAR?

1. Sim

2. Não
(vá para o item 5)

4. TIPO DE INSTITUIÇÃO DE SAÚDE EM QUE FEZ ESTÁGIO CURRICULAR:

1. Pública

2. Privada

5. DEPOIS DE TERMINADO O CURSO, VOCÊ PRETENDE ATUAR COMO TÉCNICO DE ENFERMAGEM?

1. Sim
(vá para o item 8)

2. Não

6. POR QUÊ VOCÊ NÃO PRETENDE ATUAR COMO TÉCNICO?

.....
.....
.....

7. O QUE VOCÊ PRETENDE FAZER DEPOIS DE FORMADO?

.....
.....

8. VOCÊ PRETENDE, NO FUTURO CURSAR UMA FACULDADE?

1. Sim

2. Não

9. POR QUÊ?

.....
.....
.....

10. EM CASO POSITIVO, QUE CURSO PRETENDE FAZER?

.....

11. QUE ANÁLISE VOCÊ FARIA EM RELAÇÃO AO CURSO TÉCNICO?

1. As disciplinas específicas preparam adequadamente para a vivência do trabalho

4. A formação geral é adequada, e prepara até, para concursos (vestibular etc.)

2. As disciplinas específicas **não** preparam adequadamente para a vivência do trabalho

5.

3. A formação geral deveria ser enriquecida

12. CITE OS TRÊS ASPECTOS MAIS POSITIVOS DO CURSO, EM SUA OPINIÃO:

.....
.....

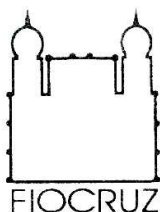
13. CITE OS TRÊS ASPECTOS MAIS NEGATIVOS DO CURSO, EM SUA OPINIÃO:

.....
.....

14. QUAIS CRÍTICAS E/OU SUGESTÕES VOCÊ FARIA À ESTRUTURA FÍSICA DA ESCOLA E/OU AOS CONTEÚDOS ESTUDADOS NO CURSO?

.....
.....

ANEXO 2



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

- ✓ **Identidade Profissional**
QUAIS EXPERIÊNCIAS MAIS CONTRIBUÍRAM PARA A CONSTRUÇÃO DA IDÉIA QUE VOCÊ TEM, HOJE, DA ATUAÇÃO DO TÉCNICO DE ENFERMAGEM NA EQUIPE DE SAÚDE?

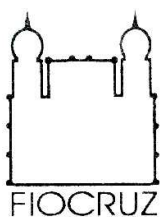
- ✓ **Equipe de saúde**
COMO VOCÊ VÊ A EQUIPE DE SAÚDE? (a inserção da equipe de enfermagem, o processo de trabalho, a hierarquia etc.)

- ✓ **Sobre o futuro profissional...**
QUAIS SUAS EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO SEU FUTURO PROFISSIONAL?
O QUE PRETENDE FAZER ASSIM QUE SE FORMAR?

- ✓ **Estágio: vantagens e desvantagens**
ASPECTOS POSITIVOS E NEGATIVOS DO ESTÁGIO CURRICULAR E/OU DO ESTÁGIO EXTRA-CURRICULAR

- ✓ **Realidade: sintonias e desintonias**
QUALIDADE DE ENSINO x PROBLEMAS DA ESCOLA
AUTONOMIA/RESPONSABILIDADES PROFISSIONAIS x SUBORDINAÇÃO/HIERARQUIA
HUMANIZAÇÃO NO ATENDIMENTO x DISTANCIAMENTO DOS PACIENTES
MAUS PROFISSIONAIS x BONS PROFISSIONAIS – QUE TÉCNICO QUERO SER?
NÍVEL SUPERIOR – POR QUE CURSO TÉCNICO?

ANEXO 3



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de tese de Doutorado de Mônica Wermelinger na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/FIOCRUZ. Sua participação é muito importante. Você foi selecionado porque está fazendo o curso técnico de enfermagem na Escola Técnica XXXXXXXXXXXXXXXX/FAETEC.

Os objetivos da pesquisa são estudar o processo de profissionalização dos alunos durante os cursos técnicos da área da saúde, além de conhecer e analisar o perfil dos alunos desses cursos em seus diversos aspectos.

Os resultados desse estudo não trarão benefícios diretos para você, mas poderão produzir subsídios para reformas educacionais no âmbito da sua escola, do Estado do Rio de Janeiro e/ou do Brasil.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a FAETEC. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder este questionário que você está recebendo. Todas as informações prestadas serão absolutamente sigilosas, poderão ser divulgadas ou publicadas, mas não serão divulgadas individualmente ou de qualquer maneira que possibilite a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

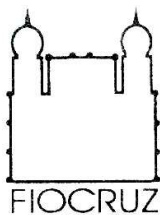
Agradecemos, desde já, a sua participação.

Mônica Wermelinger
Pesquisadora
Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CEP/ENSP, Rua Leopoldo Bulhões, nº 1480, sala 314 – Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ, CEP 21041-210.

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do aluno ou responsável (se menor de 16 anos).



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de tese de Doutorado de Mônica Wermelinger na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/FIOCRUZ. Sua participação é muito importante. Você foi selecionado porque está fazendo o curso técnico de enfermagem na Escola Técnica XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/FAETEC.

Os objetivos da pesquisa são estudar o processo de profissionalização dos alunos durante os cursos técnicos da área da saúde, além de conhecer e analisar o perfil dos alunos desses cursos em seus diversos aspectos.

Os resultados desse estudo não trarão benefícios diretos para você, mas poderão produzir subsídios para reformas educacionais no âmbito da sua escola, do Estado do Rio de Janeiro e/ou do Brasil.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a FAETEC. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder este questionário que você está recebendo. Todas as informações prestadas serão absolutamente sigilosas, poderão ser divulgadas ou publicadas, mas não serão divulgadas individualmente ou de qualquer maneira que possibilite a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos, desde já, a sua participação.

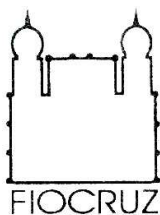
Mônica Wermelinger
Pesquisadora
Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CEP/ENSP, Rua Leopoldo Bulhões, nº 1480, sala 314 – Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ, CEP 21041-210

Caso tenha qualquer dúvida pedimos que a esclareça com a pesquisadora Mônica Wermelinger, através do e-mail monicaw@ensp.fiocruz.br ou do tel. 2598-2604.

ESSA CÓPIA FICARÁ EM SEU PODER

ANEXO 4



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de tese de Doutorado de Mônica Wermelinger na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/FIOCRUZ. Sua participação é muito importante. Você foi selecionado porque está fazendo o curso técnico de enfermagem na Escola Técnica XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/FAETEC.

Os objetivos da pesquisa são estudar o processo de profissionalização dos alunos durante os cursos técnicos da área da saúde, além de conhecer e analisar o perfil dos alunos desses cursos em seus diversos aspectos.

Os resultados desse estudo não trarão benefícios diretos para você, mas poderão produzir subsídios para reformas educacionais no âmbito da sua escola, do Estado do Rio de Janeiro e/ou do Brasil.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a FAETEC. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista em grupo (grupo focal). Todas as informações prestadas serão absolutamente sigilosas, poderão ser divulgadas ou publicadas, mas não serão divulgadas individualmente ou de qualquer maneira que possibilite a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

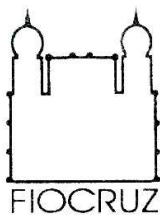
Agradecemos, desde já, a sua participação.

Mônica Wermelinger
Pesquisadora
Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CEP/ENSP, Rua Leopoldo Bulhões, nº 1480, sala 314 – Manginhos, Rio de Janeiro – RJ, CEP 21041-210

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

Assinatura do aluno ou responsável (se menor de 16 anos).



FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ
ESCOLA NACIONAL DE SAÚDE PÚBLICA SERGIO AROUCA



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa de tese de Doutorado de Mônica Wermelinger na Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca/FIOCRUZ. Sua participação é muito importante. Você foi selecionado porque está fazendo o curso técnico de enfermagem na Escola Técnica XXXXXXXXXXXXXXXXXXXXX/FAETEC.

Os objetivos da pesquisa são estudar o processo de profissionalização dos alunos durante os cursos técnicos da área da saúde, além de conhecer e analisar o perfil dos alunos desses cursos em seus diversos aspectos.

Os resultados desse estudo não trarão benefícios diretos para você, mas poderão produzir subsídios para reformas educacionais no âmbito da sua escola, do Estado do Rio de Janeiro e/ou do Brasil.

Sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a FAETEC. Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista em grupo (grupo focal). Todas as informações prestadas serão absolutamente sigilosas, poderão ser divulgadas ou publicadas, mas não serão divulgadas individualmente ou de qualquer maneira que possibilite a sua identificação.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Agradecemos, desde já, a sua participação.

Mônica Wermelinger
Pesquisadora
Escola Nacional de Saúde Pública/FIOCRUZ

Essa pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca – CEP/ENSP, Rua Leopoldo Bulhões, nº 1480, sala 314 – Manguinhos, Rio de Janeiro – RJ, CEP 21041-210

Caso tenha qualquer dúvida pedimos que a esclareça com a pesquisadora Mônica Wermelinger, através do e-mail monicaw@ensp.fiocruz.br ou do tel. 2598-2604.

**ESSA CÓPIA FICARÁ EM SEU PODER
ESSA CÓPIA FICARÁ EM SEU PODER**

ANEXO 5

Políticas de educação profissional: referências e perspectivas

Resumo

O artigo revisita o processo histórico de construção do modelo de educação profissional de nível médio vigente no Brasil, procurando identificar aspectos que auxiliem na compreensão de questões pertinentes a essa modalidade de ensino. Aborda a dualidade do ensino médio, a associação entre discriminação social e ocupações técnicas, a contenção de demanda ao nível superior de ensino, a formação integral do cidadão e a formação para o mundo do trabalho, situando a educação profissional na área da saúde nesse contexto. Foram utilizados, como fontes, a legislação brasileira para a educação, além de referenciais, diretrizes e documentos técnicos do Ministério da Educação. O artigo ressalta a importância que o conceito de terminalidade adquiriu nas propostas para a educação profissional, apontando a politécnica como alternativa

à formação escolar e profissional, assinalando as peculiaridades da área da saúde que a afastam do modelo de educação profissional de nível médio com caráter de terminalidade.

Palavras-chave:

Educação profissional. Ensino técnico. Ensino médio. Terminalidade. Formação em saúde.

Abstract Professional educational policies: references perspectives

This paper argues the historical process of professional education

models construction in the Brazilian high schools to help the understanding of this education modality questions. It approaches the high schools ambiguity, the association between social discrimination and technical occupations, containment of

Mônica Wermelinger

Doutoranda da Escola Nacional
de Saúde Pública
Pesquisadora da Fundação
Oswaldo Cruz
monicaw@fiocruz.br

Maria Helena Machado

Doutora em Sociologia
Pesquisadora da Fundação
Oswaldo Cruz
machado@ensp.fiocruz.br

Antenor Amâncio Filho

Doutor em Educação
Pesquisador da Fundação
Oswaldo Cruz
amancio@ensp.fiocruz.br

demand to the Universities, citizen's integral formation and formation to the work, pointing out the health area in this context. It had been used, as sources, the Brazilian legislation for the education and other governmental technical documents. The article intends to show the importance that the finish point concept acquired in the professional education proposals, pointing the *politecnia* as alternative to the school and professional formation, designating the peculiarities of the health area.

Keywords: Professional education. Technical education. High school. Health human resources.

Resumen

Políticas de educación profesional: referencias y perspectivas

El artículo revisita el proceso histórico de la construcción del modelo de educación profesional del nivel medio en Brasil, buscando identificar los aspectos que ayuden a la comprensión de las cuestiones pertinentes a esta modalidad de educación. Aborda aspectos como la dualidad de la educación media, la asociación entre la discriminación social y las ocupaciones técnicas, la contención de la demanda a la universidad, la formación integral del ciudadano y la formación para el mundo del trabajo, precisando la educación profesional en el área de la salud en este contexto. Han sido utilizados, como fuentes, la legislación brasileña para la educación, además de los referenciales, las directrices y documentos técnicos del ministerio de la educación. El artículo resalta la importancia que el concepto de término de formación adquirió en las

*propuestas para la educación profesional, señalando la *politecnia* como alternativa a la formación propedéutica y profesional, señalando las particularidades del área de la salud que la separan del modelo de la educación profesional de nivel medio con carácter de término de formación.*

Palabras clave: Educación profesional. Educación técnica. Escuela secundaria. Recursos humanos de la salud.

Introdução

No Brasil, quando se discute educação, é preciso considerar inúmeros aspectos, pelo fato de ser este um país de dimensões continentais, com situações sociais, econômicas e culturais típicas e diferenciadas, que obrigam a refletir sobre como se aproximam e se articulam as ações promovidas nas três esferas de governo (municipal, estadual e federal), bem como se essas ações refletem os anseios da população no que diz respeito à escolaridade e à formação para o trabalho.

Historicamente, apesar dos esforços empreendidos para estabelecer políticas educacionais afirmativas dessa modalidade de ensino, a educação profissional de nível médio foi e continua sendo discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tem como um meio de fazer ingressar no mercado de trabalho pessoas consideradas como possuidoras de capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos. A baixa definição dos objetivos, finalidades e proposições dessa modalidade de ensino, certamente podem ser tomados como fatores contributivos para esse entendimento.

Também não se pode perder de vista que a delimitação do trabalho dos técnicos depende de situações locais e de circunstâncias que os tornam profissionais necessários e fundamentais no campo em que atuam. Quando se trata de um laboratório, por exemplo, os técnicos executam ensaios experimentais e suas ponderações e interpretações constituem fontes de informação para que os pesquisadores avaliem os resultados obtidos e as estratégias adotadas. Se, no entanto, o trabalho ocorre em uma unidade de saúde, as relações e interações que se estabelecem nesse espaço diferem das que ocorrem em um laboratório, pois nele há um componente central do processo de trabalho, que é o doente, ou seja, as relações incluem o doente e as inúmeras implicações que disso advêm.

Em virtude das especificidades e peculiaridades que caracterizam o trabalho em saúde (preservação da existência humana, luta constante pela manutenção da vida, cuidados para evitar riscos à saúde e à qualidade de vida do ser humano, convívio e oposição permanente ao fenômeno morte), a formação de recursos humanos para o setor constitui-se em *locus* privilegiado de estudo das variáveis – políticas, econômicas, sociais e culturais – que permeiam a educação profissional de nível médio em nosso país.

Em uma sociedade estratificada e hierarquizada como a nossa, a aplicabilidade tanto do conceito de saúde expresso na 8ª Conferência Nacional de Saúde quanto da noção de saúde como direito social, esbarra em limitações e obstáculos, especialmente se considerarmos que as desigualdades sociais e regionais existentes refletem condições estruturais que restringem o desenvolvimento de um nível satisfatório de saúde e de uma or-

ganização de serviços socialmente adequados. Portanto, a formação de pessoal técnico de nível médio da saúde deve fundamentar-se em uma visão crítica do contexto social, não dissociando o domínio da técnica da participação e do agir político.

A constituição e a implementação do Sistema Único de Saúde, trouxe novos cenários e possibilidades que exigem estratégias de formação que tenham como referência os princípios éticos da universalidade, da equidade e da integralidade, visando a garantir à população o acesso igualitário às ações e serviços para a promoção, proteção e recuperação da saúde.

Fundamental, ainda, é compreender a vital importância de recursos humanos bem formados e comprometidos com a causa da saúde para garantir a qualidade e a resolubilidade dos cuidados e dos serviços de saúde disponíveis para a população. Nesse contexto, as relações entre educação e trabalho assumem posições estratégicas e repletas de novos significados, pois a função da educação se torna mais importante na preparação da força de trabalho, uma vez que as habilidades requeridas do novo trabalhador são muito relacionadas com aquelas desenvolvidas na escola, isto é, responsabilidade, capacidade de abstração, de resolver problemas, de trabalhar com símbolos e compreensão de textos abstratos, entre outras. (SALGADO, 1997, p. 87).

O presente artigo foi construído na percepção de que o processo de mudança deve conjugar clareza e vontade política, compromisso social e competência técnica, remetendo à reflexão sobre o processo de educar cidadãos para a vida e para o mundo do trabalho.

Ensino médio: formar para a universidade ou para o trabalho?

De uma maneira geral, o ensino de nível médio manteve, durante décadas, a finalidade de preparar o aluno para ingressar no ensino superior. Já na década de trinta do século passado, esse aspecto propedêutico era ressaltado de modo enfático por Campos (1931, p. 3): “O ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa.”

Ao longo do tempo, a ausência de uma política educacional que articulasse o mundo escolar com o mundo do trabalho acabou por delegar ao ensino secundário o caráter de transição entre os níveis de ensino fundamental e superior. Como tentativa de resposta a essa aparente falta de objetividade da educação intermediária, em 1971 foi sancionada a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), visando a tornar compulsória a profissionalização mediante um intenso processo de qualificação para o trabalho. Os currículos passaram a ter um núcleo comum obrigatório, de alcance nacional, com enfoque na educação geral e uma parte diversificada, para atender às especificidades locais mediante a habilitação profissional dos alunos.

Na busca da interação entre o ensino propedêutico e o técnico, a Lei preconizava a preparação para o trabalho, de acordo com as necessidades do mercado, em consonância com uma formação geral que objetivava fornecer ao aluno condições para desenvolver suas potencialidades, alcançar

sua auto-realização e exercitar, de forma consciente, seu direito de cidadania. Nessa perspectiva, segundo Sucupira (1974, p.13):

A cultura geral se faz necessária para servir de base à educação profissional não somente pelos conhecimentos que oferece, mas também pelas qualidades intelectuais que desenvolve. Ao mesmo tempo, a formação profissional aparece como elemento da personalidade humana integral, como elemento da própria cultura. A formação profissional e a própria profissão constituem fator educativo, fator de socialização do indivíduo, modo de afirmação e aperfeiçoamento do homem. Há, portanto, complementaridade entre educação geral e formação profissional.

Em que pese a intenção manifesta, equacionar as duas formas de ensino trouxe incontáveis transtornos de ordem prática, tendo-se tornado freqüentes as polêmicas e os debates em torno do tema “tecnologia versus humanismo”. Problemas e dificuldades surgiram para a implantação do novo modelo educativo, cuja explicação pode ser encontrada em diversas razões, como o viés acadêmico de que se revestiu a proposta, a falta de esclarecimento dos professores em relação ao projeto, a falta de incentivo para adoção e aplicação das novas diretrizes e a carência de professores qualificados para ministrarem disciplinas novas (OLIVEIRA, 1981, p.133-134). Pode-se acrescentar a esses fatores a falta de apoio ao modelo por parte da sociedade, que continuava a compreender o ensino secundário como uma etapa preparatória para a universidade. Nesse contexto, a generalização do ensino profissional no nível médio não se concretizou, extinguindo-se sua obrigatoriedade e restabelecendo-se a mo-

dalidade de educação geral pela promulgação da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), que, a rigor, apenas referendou o que já vinha sendo praticado nas escolas, reafirmando a concepção do ensino médio como uma modalidade destinada aos já socialmente incluídos nos benefícios da produção e do consumo, preparando-os para ingressar na universidade (KUENZER, 2001, p. 30).

Segundo Machado (1989, p. 33), distorções ainda prevalecem no ensino de nível médio, em especial pelo fato de que

O ensino médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

Frente a essa realidade complexa, é necessário refletir sobre uma proposta pedagógica que contenha, em seus pressupostos teóricos, elementos que atendam às condições dessa mesma realidade. Com essa compreensão, pode ser pensada uma proposta para o ensino médio “à luz do trabalho tomado como princípio educativo” (KUENZER, 1989, p. 31), formulada sob o conceito de uma organização de ensino que conjugue três características: que seja politécnica quanto ao conteúdo, única quanto à estrutura e dialética quanto à metodologia.

Enquanto as características provenientes da escola unitária e da relação dialética conduzem ao desenvolvimento do raciocínio crítico e histórico do ser humano, o

conceito de politécnia pressupõe ultrapassar o conhecimento meramente empírico e requer formas de pensamento mais abstratas. Isso significa ir além da formação técnica e enseja um trabalhador com perfil mais amplo, “consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.” (MACHADO, 1989, p. 19).

Do ponto de vista pedagógico, a noção de politécnia encaminha para a superação da distinção entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Ou seja, aprender a ler, escrever e contar, além de noções cognitivas das ciências naturais e das ciências sociais, são pressupostos básicos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para compreender a própria incorporação, pelo trabalho, dos conhecimentos científicos, no contexto da vida e da sociedade (SAVIANI, 2003, p. 140). Por essa perspectiva, politécnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica.

Calcada nesse entendimento, a educação politécnica permitiria propiciar ao trabalhador a formação centrada no desenvolvimento multidimensional, capaz de habilitá-lo para o exercício de diversificadas funções, rejeitando adestramentos direcionados para tarefas específicas. Articular o trabalho manual e intelectual durante o

processo de formação é uma forma eficiente e eficaz de aprendizagem, que possibilita assimilar, unindo teoria e prática, os princípios científicos preconizados na organização do processo produtivo.

Se é verdade que a concepção original dos cursos técnicos integrados, oferecidos por escolas técnicas e Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, se vinculava a orientações tecnicistas,

ainda assim as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infra-estrutura disponível na maioria dessas instituições, fez com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se da concepção politécnica em construção. (GARCIA; LIMA FILHO, 2004, p. 23)

Por sua vez, pode-se compreender que a utilização do conceito de polivalência nos documentos empresariais elaborados e divulgados por empresas como tentativa de fazer do processo educativo um espaço de formação de indivíduos que se identifiquem diretamente com os interesses (como se esses também fossem seus) dos setores empresariais. A ênfase em flexibilidade e competências nas diretrizes da educação profissional estariam, assim, atendendo de forma subjacente aos interesses dos setores produtivos. Por esse enfoque, a utilização do conceito de polivalência se apresentaria como

mais uma expressão da modificação do discurso das elites visando conseguir, também no plano da produção, a sua hegemonia política. A utilização do conceito de polivalência procura criar a falsa impressão de que as tarefas realiza-

das pelos trabalhadores na produção flexível requerem um conjunto maior de qualificação. Na prática, o que se estabelece é a exigência que os trabalhadores sejam multifuncionais. (OLIVEIRA, 2003, p. 259).

Educação profissional: um dilema histórico

A educação profissional, em nosso país, pode ser compreendida como um sistema que reflete determinada visão de mundo, mas que denota uma limitada apreensão da realidade, se considerada a delimitação tempo-espaço e as especificidades que nele ocorrem. É possível, porém, quantificar e qualificar os princípios informativos da lógica desse sistema educativo, que assume configurações definidas em cada momento histórico, numa espécie de ambiência, equivalente a um contínuo processo de mutação.

Aceita essa perspectiva, apreende-se que as primeiras iniciativas, no sentido de firmar uma relação entre educação e trabalho, foram realizadas em virtude do desenvolvimento da economia de subsistência e, particularmente, do incremento à atividade extrativa de minérios em Minas Gerais. Os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios, as “escolas-oficina”, foram sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas. A Companhia de Jesus trouxe da Europa religiosos para aqui praticarem suas especialidades profissionais e, simultaneamente, ensinarem seus mistérios a escravos e homens livres que demonstrassem habilidades para a aprendizagem. Visavam, desse modo, suprir a carência de mão-de-obra especializada observada na Colônia. (MANFREDI, 2002, p. 69).

A par da atividade educativa e da catequese dos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Tal como havia ocorrido em Portugal, os colégios jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade, privilegiando o currículo humanístico, que mais interessava às famílias dos ricos senhores de engenho, por assemelhar-se à cultura dos nobres portugueses. Por consequência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. Assim,

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos [...]. Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000, p. 90).

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a Colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios, a exemplo de Portugal, onde foram adotados os padrões de hierarquia e disciplina vigentes no âmbito militar. Tais instituições, criadas e mantidas por sociedades particulares, com apoio do Esta-

do, representam “o marco inicial da organização do trabalho no País, e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra” (FONTES, 1985, p. 14). É importante ressaltar que as características principais desses estabelecimentos de aprendizagem eram seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”. (MANFREDI, 2002, p. 77).

A título ilustrativo, cabe mencionar que, na cidade do Rio de Janeiro, a educação profissional surgiu sob o argumento de promover a inclusão social de uma parcela da população que não tinha acesso ao mercado de trabalho. Com essa mentalidade foi criada, no final da década de 1890, a Escola Correccional, no Bairro de São Cristóvão, que se destinava a ensinar algum ofício “a meninos pobres e desvalidos da fortuna”. Mediante o preparo profissional desses meninos, atendia-se à demanda do crescimento desordenado da população, em uma época de profundas transformações urbanísticas que ocorriam na cidade.

Durante a Primeira República (1889-1929), a educação profissional ganhou nova configuração sem, contudo, perder o caráter assistencialista. Nessa época, foram criadas, pelo Presidente Nilo Peçanha¹, nas capitais dos estados, escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito, considerando que

O aumento constante da população das cidades exigia que se facilitasse às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta

¹ Presidente da República (1909-1910), assumiu o cargo em decorrência da morte do Presidente Afonso Pena.

pela existência e que, para isso, se tornava necessário, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo que os afastassem da ociosidade, da escola do vício e do crime. (BRASIL, 1909).

Os aspectos de cunho social e caritativo marcaram indelevelmente os primórdios da educação técnica no Brasil. Sempre esteve associada à população de baixa renda, sem identidade, destituída de intenções pedagógicas de desenvolvimento intelectual pleno: "O governo e os industriais viam as escolas como instituições piedosas e não integradas à estrutura de produção, além dos aspectos limitados impostos à qualificação qualitativa mais ampla da mão-de-obra industrial". (FONTES, 1985, p. 24).

Até a década de 30, o Brasil era um país agroexportador, tendo como base econômica a indústria açucareira e, posteriormente, a do café. As forças políticas sustentavam as oligarquias rurais, um dos principais pontos de apoio da classe dominante. A estrutura social, de sólida formação econômica, reduzia a importância do papel do Estado, que freqüentemente não detinha a força política necessária para promover intervenções nas unidades federadas. Nesse cenário, predominava uma concepção de ensino elitista, voltada para a área de letras e humanidades. As esparsas tentativas para dar ao ensino profissional um tratamento sistematizado e caráter de obrigatoriedade, não obtiveram sucesso, dentre outras razões pelo fato de que, em uma economia essencialmente agroexportadora, à população trabalhadora era suficiente um nível de escolaridade baixo.

Assim, a política educacional brasileira no primeiro quarto do Século XX

acaba por admitir que, afinal, o Brasil é ainda um imenso território a ser explorado, que muitas mercadorias estão lá, praticamente prontas, dadas, nos pastos, nas florestas, nas águas, nas abundantes e férteis terras. Ora, essas mercadorias precisam apenas de braços fortes e musculosos, de puras energias humanas e de elementares instrumentos técnicos que simplesmente as extraíam, 'limpando-as do cascalho', cortando, colhendo, pescando. (NOSELLA, 2002, p. 168).

Com o lançamento, na década de 30, de um projeto industrial para o país, a educação profissional sofreu significativas modificações, aumentando a demanda para a formação de operários especializados e de quadros técnicos intermediários. Como desdobramento, a Constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes, por parte de empresas e de sindicatos. Mérito inquestionável dessa Constituição foi eliminar a referência que se fazia, sempre, ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna ou desvalidos da sorte. No período do Estado Novo (1937-1945), o governo adotou o ensino profissional como prioridade, visando a formar trabalhadores capazes de se adequarem à organização científica do trabalho, princípio que se ajustava à inspiração taylorista-fordista de organização do trabalho na produção industrial (KIRSCHNER, 1993, p. 14).

Na década de 40, no plano das reformas educacionais, busca-se a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. Promulga-se um de-

creto determinando que os cursos poderiam ser instalados, como unidades autônomas, nas indústrias ou em suas proximidades, podendo ser mantidos em comum por vários estabelecimentos industriais. Duas outras iniciativas importantes ocorrem em 1942, contribuindo para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho: foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem – SENAI, que liberou as indústrias e sindicatos da responsabilidade exclusiva da educação profissional de seus operários e promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial que, além de estabelecer as bases da organização desse ensino, equiparou-o ao ensino secundário e introduziu a orientação educacional nas escolas de formação profissional.

A década de 50 teve o mérito de promover, por meio de inúmeros atos legais, o ajuste e a reformulação da estrutura educacional erigida durante o período autoritário do Estado Novo. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº. 4.024 (BRASIL, 1961), foi finalmente promulgada, muitas das inovações nela constantes já tinham sido incorporadas ao cotidiano educacional, como, por exemplo, a equivalência entre os diversos ramos de ensino médio e a legislação sobre cursos em cooperação com empresas.

No início da década de 60, acentua-se a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, que passou a ocupar posição central no processo de moder-

nização. Teve início o Plano de Metas do governo Kubitschek (1956-1961), que continha trinta propostas (com ênfase nos setores de energia, transporte, siderurgia, cimento, automobilística, naval), que contribuiriam para mudar a feição do país, fazendo com que deixasse de ser uma nação agrária para se tornar um país industrial, com a formação técnico-profissional passando a ser sinônimo de modernização. A transformação político-institucional, em 1964, acentuou, ainda mais, a tendência de racionalidade via concepção tecnicista da educação².

Para completar o ciclo de iniciativas do período denominado de “tendência tecnicista”, o Congresso Nacional aprova e o Governo promulga, em 1971, a Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), que institui o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória. A principal justificativa dos que defendiam a generalização da formação profissional nesse nível de ensino era uma suposta demanda do mercado de trabalho por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado do período denominado de “milagre econômico”, entre os anos de 1968 e 1974 (LIMA, 1996, p. 33). Entretanto, seja pela falta de estrutura para implantação de cursos técnicos ou pela falta de pessoal docente habilitado para lecionar nesses cursos, essa medida nunca chegou a ser amplamente adotada, sendo alvo de inúmeras críticas e de fortes controvérsias a tal ponto que, alguns anos depois, o governo editou outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização.

² Surgiram, nessa época, várias iniciativas no campo da educação profissionalizante: Ginásios industriais (1961); Ginásios orientados para o trabalho (1963); Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (1963); Centro de Educação Técnica, no Rio de Janeiro e em São Paulo (1964); Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (1965); Centro de Educação Técnica do Nordeste (1967); Centro de Educação Técnica da Amazônia (1968); Centro de Educação Técnica de Brasília (1968); Centro de Educação Técnica da Bahia (1968); Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (1968); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1969); Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (1969). (KIRSCHNER, 1993, p. 12).

O desenvolvimento industrial do país e a necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis para atender à demanda, imprimiram uma nova perspectiva para a formação profissional. Como consequência, em 1978 o governo deu início à política de transformar algumas escolas técnicas em CEFETs, tendo por objetivos: a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e formar tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante a oferta de cursos e serviços (BRASIL, 1978).

Contudo, o duplo papel das escolas federais e dos CEFETs, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estaria contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações e promovendo o distanciamento progressivo entre o que as escolas técnicas ofertam e as preocupações de trabalhadores e de empresários, no tocante à formação profissional, instalando um dilema:

Se por um lado, essa nova função social – a de permitir o ingresso à universidade de indivíduos que não tiveram acesso a boas escolas de nível médio – pode ser considerada positiva, por outro, não estaria prejudicando sua função maior, que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos? (KIRSCHNER, 1993, p. 16).

Um dos principais problemas causados por esse dilema é a falta de respaldo das instituições públicas de ensino técnico-profissional, para a manutenção de seus altos gastos (KIRSCHNER, 1993, p. 15). Esse é um dos argumentos utilizados por empresários e políticos para subsidiar o discurso de que essas escolas federais e os CEFETs não atendem à sua função social primordial e que estariam voltadas para as elites, formando profissionais que, em grande parte, não chegam à ingressar no mercado de trabalho.

Mesmo admitindo os méritos das iniciativas desse período histórico (1930-1990) no campo do ensino médio, Nosella (2002) analisa que elas serviram mais para disfarçar, pela equivalência burocrática, a dicotomia entre as modalidades propedêutica e profissionalizante de ensino e, pretensamente, atender às aspirações dos trabalhadores por um maior nível de escolaridade e uma melhor formação profissional. Segundo ele, a política educacional

democratizou a clientela escolar mas deformou o método rebaixando a qualidade; ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola. Criou pobres cursos supletivos, cursos noturnos de 'faz-de-conta', faculdades de beira de estrada, quatro ou até cinco turnos diários, superlotação de salas, má formação profissional, [...] tudo para 'cicatrizsar' a dolorosíssima ferida de uma sociedade desigual, que para uns oferece a escola, para outros 'faz de conta' que oferece. (NOSELLA, 2002, p. 179).

Educação profissional no Brasil: contexto atual

Em nível internacional, a problemática

da formação profissional de nível médio tem sido tratada de três formas básicas. Primeiro, como um sistema que se caracteriza por abrigar dois processos de formação independentes, não equivalentes: um que prepara o indivíduo para prosseguir os estudos em nível mais elevado e, outro, que prepara para ingressar no mundo do trabalho ao término do curso realizado, ou seja, possui caráter de terminalidade; segundo, como um sistema que oferece uma grande variedade de cursos, sendo que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar.

Tendo esses eixos como referência, alguns consensos no tocante à política educacional estão-se ampliando. Primeiro, juntamente com a ciência e a tecnologia, a educação está incluída na pauta das políticas de Estado, considerada como importante fator para atender aos novos padrões de desenvolvimento; segundo, vem sendo compreendida como indispensável no processo para tornar as sociedades mais integradas e solidárias; terceiro, a aquisição e o domínio de conhecimentos científicos e habilidades cognitivas são condições necessárias para que todo sujeito seja capaz de selecionar e de assimilar as informações que considere relevantes para seu cotidiano de vida; quarto, a informação, o conhecimento e a internalização de valores éticos e morais são condições essenciais para o exercício da cidadania em sociedades plurais, cambiantes e cada vez mais complexas. (AMÂNCIO FILHO, 1997, p. 17).

Com relação aos rumos da educação profissional, no Brasil o movimento educacional mais recente tem sido no sentido

de se aproximar mais dessa terceira forma, ao instituir um arcabouço legal visando a romper “com um modelo que preconizava a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e a formação para o trabalho” (BERGER FILHO, 1999, p. 91), configurando uma educação profissional complementar ao ensino médio, ao mesmo tempo terminal e propedêutico.

Obedecendo ao disposto no Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), as escolas voltaram a oferecer a educação profissional e o ensino médio, de forma integrada, utilizando a mesma infra-estrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores. O Decreto visou a normatizar uma situação já observada na prática pedagógica cotidiana, ainda que sem o objetivo de terminalidade, com os estudantes tendo como expectativa o acesso a novos níveis de aprendizagem, não contemplando, porém, aspectos importantes para superar a dualidade que marca o ensino médio.

O Conselho Nacional de Educação (1999), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, determinou a organização desta em vinte áreas profissionais: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes e Turismo e Hospitalidade.

Para a construção dos currículos, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definiram que as matrizes de referência seriam formuladas e di-

vulgadas pelo MEC na forma de referenciais curriculares, destinados a subsidiar as escolas na elaboração dos currículos e no planejamento dos cursos. Com essa intenção, foram publicados, no ano de 2000, 21 volumes contendo os Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico³.

Contudo, no que se refere à área da saúde, dada a diversidade e multiplicidade de saberes, de conhecimentos e de práticas que a conformam, constatou-se ser praticamente inviável aplicar à educação de nível técnico em saúde um processo de trabalho único e comum, levando em conta os Referenciais Curriculares Nacionais direcionados para essa área (BRASIL, 2000). Assim, são preconizadas para a saúde as seguintes subáreas: Bodiagnóstico, Enfermagem, Estética, Farmácia, Hemoterapia, Nutrição e Dietética, Radiologia e Diagnóstico por Imagem, Reabilitação, Saúde Bucal, Saúde e Segurança no Trabalho, Saúde de Visual e Vigilância Sanitária.

No âmbito da saúde, o desafio posto pela realidade atual é o de adequar a incorporação tecnológica à estrutura de necessidades da área da saúde, pois não existem no mundo, e muito menos num país como o Brasil, recursos financeiros suficientes para suportar a lógica dos diagnósticos e exames complementares, baseados na tecnologia dos equipamentos de custo altíssimo e de rápida obsolescência. Urge que o papel do hospital seja redefinido na organização da atenção, mediante a valorização da atenção ambulatorial e domiciliar, da articulação da demanda espontânea a uma oferta organizada de serviços e da utilização do

saber epidemiológico e social na realização das práticas de saúde. (BRASIL, 2000, p.13).

Se inovações tecnológicas e de organização do trabalho vêm ocorrendo com maior intensidade na área industrial, é certo também que o setor de serviços não se encontra alheio às mudanças. No setor saúde é possível verificar sinais que atestam esse movimento, tais como: a) alta taxa de incorporação tecnológica; b) índices elevados de obsolescência tecnológica; c) aumento nos níveis de escolaridade dos trabalhadores; d) reivindicação por educação permanente para os trabalhadores; e) necessidade de novas qualificações profissionais; f) diminuição da remuneração; g) precarização dos vínculos de trabalho, com rotatividade de empregos. Ao mesmo tempo, amplia-se o debate sobre implementar medidas que resultem na humanização do atendimento, na promoção da saúde, na saúde da família e na interação domiciliar.

Observa-se que a sistemática que rege a aprendizagem no âmbito da saúde não deve mais se restringir à formação convencional, posto que se exige desse novo trabalhador da saúde mentalidade condizente com as transformações que ocorrem no mundo contemporâneo, com destaque para as que acontecem no interior do processo de trabalho. Entretanto, a dinâmica ensino/aprendizagem está, ainda, comprometida pelas próprias características das tendências curriculares:

Pensar os currículos voltados à formação técnica em saúde significa ter como premissa que as práticas curriculares são marcadas tanto pela historicidade da construção do próprio

³ Um volume corresponde à Introdução ao tema e, os demais, a cada área profissional.

conhecimento, como pelo pensamento hegemônico no mundo do trabalho. Ou seja, trata-se de um processo conflituoso e contraditório, em que as exigências de uma formação humanista e crítica entram em constante choque com as exigências pragmáticas e objetivas do conhecimento definido pela divisão social do trabalho posta pelo capitalismo. (PEREIRA, 2004, p.129).

Ponto a salientar é que, hoje, no Brasil, apesar de existirem escolas técnicas que buscam formar profissionais capazes de compreender e de enfrentar as mudanças presentes e futuras, persiste um ensino de concepção *taylorista*, que objetiva atender a necessidades pontuais e imediatas do mundo do trabalho. Com isso, continua a existir uma miríade de cursos de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, que servem para escamotear uma política de viés capitalista que prepara, rapidamente e a baixo custo, o profissional necessário para “consumo imediato”.

Considerações

As iniciativas constituídas ao longo do tempo para oferecer uma educação técnica de nível médio em nosso país trazem presente o conceito de terminalidade, mesmo que de maneira subjacente, tendo como intenção possibilitar àqueles que concluem esse nível de ensino o exercício imediato de uma ocupação. Nesse entendimento, a formação profissional possibilitaria vencer a frustração de uma parcela de jovens egressos do ensino médio que, sem nenhuma habilitação profissional, têm como alternativa o caminho, inacessível para um enorme contingente deles, dos cursos superiores (CUNHA, 1977).

A maior causa de frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é em função do número de vagas oferecidas à disputa. (BRASIL, 1971).

Ainda que enfatize a importância da formação profissional, o texto citado contém uma explicação no mínimo simplista e, mesmo, tendenciosa da realidade, ao debitar a procura pelo ensino superior a alguma deficiência do ensino médio, desconsiderando o fato de que essa procura é, também, impulsionada por uma importante variável, que é a valorização desses cursos como requisito de ascensão social. O fato de egressos do ensino técnico de nível médio conseguirem, além do domínio de determinada técnica, acumular conhecimentos propedêuticos suficientes para que, nos exames para ingresso no nível universitário, concorram em igualdade de condições com candidatos que cursaram apenas as disciplinas da chamada “formação geral”, reforça o entendimento de que é necessário integrar a formação propedêutica e a técnica.

Também é preciso ter em conta que superar a frustração dos formados inclui vencer a dificuldade de ocupar um posto de trabalho imediatamente após a conclusão do curso. Infelizmente, qualquer curso, seja de nível médio, graduação ou pós-graduação, não traz em si a chave para essa vitória, em ra-

zão, principalmente, do descompasso que se observa entre a esfera que forma (educação) e a que emprega (mercado), ocasionado por um mútuo desconhecimento de interesses, de necessidades e de distanciamento para desenvolverem, em parceria, ações conjuntas.

No Brasil, a política de educação profissional está baseada na suposição de que o crescimento dos setores industrial e de serviços, verificado a partir da segunda metade do século XX, promoveu e ainda promove um aumento da demanda de técnicos de nível médio – argumento refutável se analisarmos o quantitativo de vagas para técnicos oferecidas por empresas e a quantidade de currículos que se acumulam nos Conselhos Profissionais que oferecem “bancos de empregos”. Ademais, o excesso de oferta de trabalhadores qualificados favorece o surgimento de exigências mais rigorosas para o preenchimento de vagas e negociações que resultam em diminuição de salários (GOUVEIA; HAVIGHURST, 1969, p.194).

Analisando o processo de formulação da Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), por exemplo, verifica-se que sua discussão teve início com as mudanças ocorridas com o golpe militar de 1964. A política econômica adotada a partir de então, torna cada vez mais difícil a possibilidade de ascensão social por via não-educacional, na medida em que dificulta novos empreendimentos no comércio e na indústria. Esse fator provocou uma verdadeira corrida pelo ensino superior e, apesar do aumento do número de vagas implementado nesse nível de ensino, a demanda permanece significativamente maior do que a oferta.

A ênfase na terminalidade do ensino médio e as conseqüentes políticas de profissionalização têm, desde a sua gênese,

uma nova e importante função no que diz respeito à manutenção da hierarquia social e à governabilidade: conter a demanda ao ensino de nível superior. Na saúde, por exemplo, até a década de 90, um grande contingente de trabalhadores de nível elementar e médio obtinha habilitação para o exercício profissional após o ingresso nos serviços de saúde. Hoje, porém, após regulamentadas as profissões de nível técnico em saúde, exige-se a comprovação escolar da habilitação, o que fez aumentar a demanda institucional e a necessidade social pela formação de quadros técnicos a serem absorvidos pelo sistema de saúde, o que diferencia o setor de outras áreas, nas quais o número de novos postos de trabalho para os habilitados é menor do que foi no passado.

A questão do dilema formativo nos cursos de nível técnico encontra, então, na área da saúde, *locus* privilegiado. Além de todas as contradições presentes na educação profissional, a área acumula, uma tradição de carreira, de identidades profissionais transitórias, de variados itinerários formativos, de hierarquia no trabalho em equipe e na formação em serviço que a torna a antítese da política de terminalidade no ensino médio.

Finalmente, o desafio de construir, de fato e de direito, um sistema de saúde democrático e participativo, obriga a refletir e a compartilhar intervenções no processo de formação profissional, não só para preparar indivíduos aptos a ingressarem no mundo do trabalho em saúde, conscientes de sua responsabilidade técnica e social, mas, fundamentalmente, formar homens e mulheres conscientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade menos desigual.

Referências

- AMÂNCIO FILHO, A. Cenários e situações da formação em saúde no Brasil. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, p.11-25, 1997.
- BERGER FILHO, R. L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 20, p. 87-105, 1999.
- BRASIL. Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909. *Legislação*, Brasília, DF, [200?]. Disponível em: <<https://legislacao.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2005.
- _____. Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 5 jun. 2007.
- _____. Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L5692>>. Acesso em: 5 jun. 2007.
- _____. Lei 6.545, de 30 de junho de 1978. Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L6545.htm>. Acesso em: 16 ago. 2006.
- _____. Ministério da Educação. *Educação profissional: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico/área profissional: saúde*. Brasília, DF, 2000.
- CAMPOS, F. Exposição de motivos, apresentada ao Chefe do Governo Provisório, encaminhando o Projeto de Reforma do ensino Superior. In: BRASIL. Ministério da Educação e Saúde Pública. *Decretos nºs 19.850, 19.851 e 19.852, de 11 de abril de 1931*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.
- CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo decreto nº. 66.600, de 20 de maio de 1970. In: _____. *Ensino de 1º e 2º graus*. Rio de Janeiro, 1971.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/99*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB04991.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2006.
- CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v.14, p. 89-107, maio/ago. 2000.
- _____. *Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio*. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda., 1977.
- FONTES, L. B. *Formação profissional & produtividade do desempenho humano*. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1985.

- GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. Politecnicia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Trabalhos apresentados...* Caxambu, MG, 2004.
- GOUBEIA, A. J.; HAVIGHURST, R. J. *Ensino médio e desenvolvimento*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- KIRSCHNER, T. C. *Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios*. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.
- KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisa: revista da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 68, p. 21-28, 1989.
- LIMA, J. C. F. Tecnologias e a educação do trabalhador em saúde. In: FIOCRUZ. *Formação de pessoal de nível médio para a saúde: desafios e perspectivas*. Rio de Janeiro, 1996.
- MACHADO, L. R. S. *Politecnicia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.
- MANFREDI, S. M. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOSELLA, P. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, G. (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- OLIVEIRA, D. *Profissionalização do ensino de 2º grau*. Rio de Janeiro: UERJ, 1981.
- OLIVEIRA, R. Empresariado industrial e a educação profissional brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 249-263, jul./dez. 2003.
- PEREIRA, I. B. Tendências curriculares nas escolas de formação técnica para o SUS. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.121-134, mar. 2004.
- SALGADO, M. U. C. O novo paradigma da organização do trabalho e a formação profissional na área da saúde. In: AMÂNCIO FILHO, A.; MOREIRA, M. C. G. B. (Org.). *Saúde, trabalho e formação profissional*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1997.
- SAVIANI, D. O choque teórico da politecnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p.134-151, mar. 2003.
- SUCUPIRA, N. *Aspectos da organização e funcionamento da educação brasileira*. Brasília, DF: MEC, 1974.

Recebido em: 29/08/2006

Aceito para publicação em: 18/04/2007



A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: O NÓ, O DILEMA E A FORMAÇÃO NA ÁREA DA SAÚDE

Vol. 2 nº 3 jan./jun. 2007 *Mônica C. de M. W. Wermelinger*¹ - Fundação Oswaldo Cruz
p. 243-260 *Maria Helena Machado*² - ENSP
*Antenor Amâncio Filho*³ - ENSP

RESUMO: O artigo revisita o processo histórico de construção do modelo de educação profissional de nível médio vigente no Brasil, procurando identificar aspectos que auxiliem na compreensão de questões pertinentes a essa modalidade de ensino. Aborda a dualidade do ensino médio, a associação entre discriminação social e ocupações técnicas, a contenção de demanda ao nível superior de ensino, a formação integral do cidadão e a formação para o mundo do trabalho, apontando a área da saúde como exemplo de superação do caráter de terminalidade, fortemente presente nas propostas para a educação profissional. Foram utilizados, como fontes, a legislação brasileira para a educação, além de referenciais, diretrizes e documentos técnicos do Ministério da Educação, e o banco de dados do censo da educação profissional de 2003 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O artigo conclui indicando o caminho da politecnia como alternativa à formação escolar e profissional, seja através do Ensino Médio integrado ou, alternativamente, através da retirada da educação profissional do sistema de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: educação profissional, ensino médio, terminalidade, formação em saúde.

THE PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: THE KNOT, THE QUANDARY AND THE HEALTH AREA FORMATION

ABSTRACT: This paper argues the historical process of professional education models construction in the Brazilian high schools to help the understanding of this education modality questions. It approaches the high schools ambiguity, the association between social discrimination and technical occupations, containment of demand to the Universities, citizen's integral formation and formation to the work, pointing out the health area as an example of the concept overcoming of professional education as the final level of instruction. It had been used, as sources, the Brazilian legislation for the education and other governmental technical documents, and the 2003's professional education census data base by the Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. The article intends to point politecnia as alternative to the school and professional education.

Keywords: professional education, technical education, high school, health human resources.

INTRODUÇÃO

No Brasil, quando se discute educação, é preciso considerar inúmeros aspectos, em especial pelo fato de ser este um país de dimensões continentais e, por isso, com situações sociais, econômicas e culturais típicas e diferenciadas, que obrigam a refletir sobre como se aproximam e se articulam as ações promovidas nas esferas de governo nos âmbitos municipal, estadual e federal e se essas ações refletem os anseios da população no que diz respeito à escolaridade e à formação para o trabalho.

Em nosso país, a educação é regida pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei no 9.394, de 20/12/1996) e encontra-se organizada em dois níveis, Educação Básica e Educação Superior e em duas modalidades, educação de jovens e adultos e educação especial, estabelecendo-se ainda, e com a mesma classificação de modalidade, a Educação Profissional complementar à Educação Básica. De acordo com esclarecimento dado por um ex-Secretário de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, “embora a Lei [9.394] não o explicita, a educação profissional é tratada como um subsistema de ensino” (BERGER FILHO, 1999:92).

Historicamente, e apesar de todos os esforços despendidos em contrário, a educação profissional de nível médio foi e continua sendo, de maneira tão injusta quanto equivocada, discriminada por uma significativa parcela da sociedade, que a tem como um meio de engajar no mercado de trabalho pessoas consideradas com capacidade intelectual, econômica e social insuficientes para prosseguirem nos estudos.

Na verdade, a delimitação do trabalho dos técnicos depende de situações locais e de circunstâncias que os tornam profissionais necessários e fundamentais no campo em que atuam. Além disso, apesar do caráter de terminalidade do qual se revestiu, historicamente, a política de educação profissional em nosso país, não há impedimentos formais para o prosseguimento dos estudos de um egresso da educação profissional ao nível superior de ensino. No caso da área da saúde, por exemplo, as aspirações suscitadas pela percepção de uma possibilidade de carreira profissional surgem, principalmente, entre aqueles indivíduos que ocupam os papéis menos autônomos do processo de trabalho em saúde (auxiliares e técnicos), da observação do dia-a-dia no trabalho em equipe. O trabalho em saúde caracteriza-se por uma dependência recíproca entre aqueles profissionais com formação superior e os auxiliares e técnicos e pela necessidade de todos esses profissionais estabelecerem relações profícuas de cooperação e compreensão entre eles e com os paci-

entes. Por isso, a formação para a saúde não pode ser vista apenas pelo aspecto da certificação profissional, somente pela ótica da técnica: há um processo eminentemente político que se realiza no interior das instituições, inter-relacionando auxiliares, técnicos e profissionais de nível superior na rotina de trabalho (MENDES, 2003). Dessa forma, não apenas a formação escolar, mas também, e principalmente, a efetiva atividade profissional dos técnicos contribui para que, na área da saúde, a ocupação técnica seja, comumente, vista como etapa inicial de carreira ou porta de entrada no mercado de trabalho em saúde.

Por outro lado, faz-se importante o questionamento sobre a propriedade de uma educação profissional nos moldes em que essa modalidade de ensino é, hoje, oferecida em nosso país. Seja para atender às expectativas e necessidades do mercado de trabalho, de promover uma qualificação dos trabalhadores cada vez mais rápida e descartável (tendo em vista que dura, apenas, enquanto não houver alguma consistente mudança tecnológica); ou para atender aos anseios de toda uma geração de profissionais da educação, que militam por uma educação geral, propedêutica, humanística e omnilateral, pública, de qualidade e universal – o atual modelo de educação profissional no Brasil parece impróprio.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO: ENTRE O NÓ E O DILEMA

De maneira geral, o ensino de nível médio manteve, durante décadas, a finalidade de preparar o aluno para ingressar no nível superior. Já na década de 1930 esse aspecto propedêutico era ressaltado por FRANCISCO CAMPOS (1931:3):

O ensino secundário tem sido considerado entre nós como um simples instrumento de preparação dos candidatos ao ensino superior, desprezando-se, assim, a sua função eminentemente educativa. O ensino superior acabou por transformar-se em uma finalidade puramente externa e convencional do ensino secundário.

A questão central do ensino médio diz respeito à baixa definição dos seus objetivos, finalidades e proposições, podendo, nessa esfera, serem identificadas ambigüidades que remontam à Lei de Diretrizes e Bases da década de sessenta (Lei no 4.024/61), que preconizava, de maneira genérica, a “formação do adolescente” e à Lei no 5.692/71, que procurou transformar as escolas de segundo grau, de formação geral, em profissionalizantes (GARCIA E LIMA FILHO, 2004:4).

Segundo MACHADO (1989:33), distorções ainda prevalecem no ensino

de nível médio, em especial pelo fato de que

O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino que revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível de ensino a ser organizado.

Frente a essa realidade incerta, é necessário refletir sobre uma proposta pedagógica que contenha, em seus pressupostos teóricos, elementos que atendam às necessidades e aos anseios de toda a sociedade. Com essa compreensão, pode ser pensada uma proposta para o ensino médio “à luz do trabalho tomado como princípio educativo” (KUENZER, 1989:31), formulada sob o conceito de uma organização de ensino que conjugue três características: que seja politécnica quanto ao conteúdo, única quanto à estrutura e dialética quanto à metodologia.

Enquanto as características provenientes da escola unitária e da relação dialética conduzem ao desenvolvimento do raciocínio crítico e histórico do ser humano, o conceito de politecnia pressupõe ultrapassar o conhecimento meramente empírico e requer formas de pensamento mais abstratas. Vai além da dicotomia entre uma formação puramente teórica ou completamente técnica e enseja a formação de um cidadão “consciente, capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento” (MACHADO, 1989:19).

No que tange, especificamente, a formação para o trabalho em nosso país, as primeiras iniciativas foram realizadas em virtude do desenvolvimento da economia de subsistência e, particularmente, do incremento à atividade extrativa de minérios em Minas Gerais. Os primeiros núcleos de formação profissional de artesãos e demais ofícios, as escolas-oficina, foram sediadas nos colégios e residências dos padres jesuítas, que vinham da Europa para aqui praticarem suas especialidades profissionais e, simultaneamente, ensinarem seus misteres a escravos e homens livres pobres que demonstrassem habilidades para a aprendizagem. Visavam, desse modo, suprir a carência de mão-de-obra especializada observada na Colônia brasileira. (MANFREDI, 2002:69).

A par da atividade nas escolas-oficina e da catequese dos nativos indígenas, os jesuítas tiveram influência decisiva na construção de escolas para setores da elite do Brasil Colônia. Nesses colégios, os jesuítas se dedicavam, sobretudo, à formação de indivíduos para ocupar posições de direção e de mando na sociedade,

privilegiando o currículo humanístico. Por conseqüência, o ensino científico profissional pouco evoluía por estar associado ao trabalho manual, tido como próprio para os escravos. O próprio sistema escravocrata vigente à época imprimia um caráter subalterno às atividades físicas e manuais. Assim,

numa sociedade onde o trabalho manual era destinado aos escravos (índios e africanos), essa característica ‘contaminava’ todas as atividades que lhes eram destinadas, as que exigiam esforço físico ou a utilização das mãos (...). Aí está a base do preconceito contra o trabalho manual, inclusive e principalmente daqueles que estavam socialmente mais próximos dos escravos: mestiços e brancos pobres. (CUNHA, 2000:90)

Com a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, ocorrem transformações sociais, econômicas e políticas de grande significado para a Colônia. Do ponto de vista da educação profissional, a historiografia oficial aponta a formação de corporações de ofícios. Tais instituições, criadas e mantidas por sociedades particulares, com apoio do Estado, representam “o marco inicial da organização do trabalho no País, e da aprendizagem, embora assistemática, de artífices naturais da terra” (FONTES, 1985:14). É importante ressaltar que as características principais desses estabelecimentos de aprendizagem eram seu aspecto assistencialista de atendimento aos órfãos e desvalidos e sua recusa em ensinar a negros e escravos. Eram vistas mais como “obras de caridade” do que como “obras de instrução pública”. (MANFREDI, 2002:77).

Durante a Primeira República, a educação profissional ganhou nova configuração sem, contudo, perder o caráter assistencialista. Nessa época, foram criadas, por Nilo Peçanha, nas capitais dos estados da República, escolas de aprendizes e artífices para o ensino profissional gratuito destinado aos “filhos dos desfavorecidos da fortuna” (BRASIL, 1909). Dessa forma, os aspectos de cunho social e caritativo marcaram indelevelmente os primórdios da educação técnica no Brasil.

Até a década de 1930, o Brasil era um país agro-exportador, tendo por base econômica a indústria açucareira e, posteriormente, a do café. Sua política coronelista mantinha as oligarquias rurais e era um dos principais pontos de apoio da classe dominante. Nesse cenário, predominava uma concepção de ensino voltada para a área de letras e humanidades, exclusiva das elites, e os raros esforços para dar ao ensino profissionalizante um tratamento sistematizado e caráter de obrigatoriedade, não obtiveram sucesso. Assim, a política educacional brasileira do início do século XX acaba por admitir que a necessidade educacional de um povo voltado apenas para atividades laborais que exigem esforço físico é modesta: baixa

escolaridade com baixa qualidade de ensino (NOSELLA, 2002).

Com a ascensão de Vargas ao poder, na década de 1930, e o lançamento de um projeto industrial para o país, a educação profissional sofreu significativas modificações, aumentando a demanda para a formação de operários especializados e de quadros técnicos intermediários. Como desdobramento, a Constituição de 1937 estabeleceu a obrigatoriedade da organização de escolas de aprendizes, por parte de empresas e de sindicatos. Mérito inquestionável dessa Constituição, nesse campo, foi eliminar a referência que se fazia, sempre, ao ensino profissionalizante como destinado aos desfavorecidos da fortuna ou desvalidos da sorte. No período do Estado Novo, o governo adotou o ensino profissional como prioridade, visando promover o valor do trabalho através da construção do homem novo, capaz de adequar-se à organização científica do trabalho (KIRSCHNER, 1993).

Na década de 1940, no plano das reformas educacionais, buscou-se a adesão dos industriais para a manutenção de cursos profissionais para os operários. Duas iniciativas importantes ocorreram em 1942, contribuindo para a adequação da formação profissional às tendências de parcialização do processo de trabalho: foi criado o Serviço Nacional da Aprendizagem Industrial (SENAI) e foi promulgada a Lei Orgânica do Ensino Industrial.

A década de 1950 teve o mérito de promover, por meio de inúmeros atos legais, o ajuste e a reformulação da estrutura educacional erigida durante o período autoritário do Estado Novo. Quando a Lei de Diretrizes e Bases (Lei no 4.024/61) foi, finalmente promulgada em 1961, muitas das inovações nela constantes já tinham sido incorporadas ao cotidiano educacional, como, por exemplo, a equivalência entre os diversos ramos de ensino médio e a legislação sobre cursos de aprendizagem em cooperação com empresas.

No início da década de 1960, acentuou-se a internacionalização da economia, com forte participação do Estado, que passou a ocupar posição central no processo de modernização. Teve início o Plano de Metas do governo Kubitschek, que contribuiria para mudar a feição do país, fazendo com que deixasse de ser uma nação agrária para se tornar um país industrial, com a formação técnico-profissional passando a ser vista como sinônimo de modernização. A transformação político-institucional ocorrida em 1964 acentuou, ainda mais, a tendência de racionalidade via concepção tecnicista da educação⁴.

Para completar o ciclo de iniciativas do período denominado de Tendência Tecnicista, o Congresso Nacional aprova e o Governo promulga, em 1971, a Lei nº 5.692, que instituiu o ensino de segundo grau de profissionalização compulsória. A principal justificativa dos que defendiam a generalização da formação profissional

nesse nível de ensino era uma expectativa de crescimento da demanda por técnicos de nível médio, surgida em decorrência do crescimento econômico acelerado do período denominado de Milagre Econômico, entre os anos de 1968 e 1974 (LIMA, 1996:33). Entretanto, seja pela falta de estrutura para implantação de cursos técnicos ou pela falta de pessoal docente habilitado para lecionar nesses cursos, essa medida nunca chegou, de fato, a ser amplamente adotada, sendo alvo de inúmeras críticas e de fortes controvérsias a tal ponto que, alguns anos depois, o governo editou um outro instrumento legal, eliminando o caráter compulsório da profissionalização⁵.

O acelerado desenvolvimento industrial do país e a necessidade de formar especialistas e técnicos de diversos níveis imprimiram uma nova perspectiva para a formação profissional. Como consequência, em 1978 o governo deu início à política de transformar algumas escolas técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), que tinham por objetivos: a) ministrar ensino de graduação e pós-graduação, com vistas à formação de professores e especialistas para o ensino de segundo grau e de formação de tecnólogos; b) ministrar ensino de segundo grau, com vistas à formação de auxiliares e técnicos industriais; c) promover cursos de extensão, aperfeiçoamento e especialização, objetivando a atualização profissional na área industrial; d) realizar pesquisas na área técnica industrial, estimulando atividades criadoras e estendendo seus benefícios à comunidade, mediante cursos e serviços.

Na década de 1990, a demanda por vagas em escolas técnicas federais e CEFETs aumentou significativamente, sendo considerado “um reconhecimento público de sua qualidade e de sua relevância social. (...) que tem levado a uma maior elitização dessas escolas, sendo vistas, cada vez mais, como trampolim ao ensino superior” (KIRSCHNER, 1993:16).

Contudo, segundo publicação do Centro Interamericano de Investigación y Documentación sobre Formación Profesional, esse duplo papel das escolas federais e dos CEFETs, de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e para seguir os estudos em nível universitário, estaria contribuindo para diminuir as oportunidades às novas ocupações e promovendo um afastamento progressivo entre as escolas técnicas e as preocupações de trabalhadores e empresários, no tocante à formação profissional (MORALES-GOMEZ e MOE, 1990).

O dilema que se instala entre sociedade, empresários e políticos, pode ser assim resumido:

Se por um lado, essa nova função social – a de permitir o ingresso à universi-

dade de indivíduos que não tiveram acesso a boas escolas de nível médio – pode ser considerada positiva, por outro, não estaria prejudicando sua função maior, que é a de formar técnicos de nível médio para os setores produtivos? (KIRSCHNER, 1993:16).

O principal problema prático causado por esse dilema é a falta de respaldo das instituições públicas de ensino técnico-profissionalizante, para a manutenção de seus altos gastos (KIRSCHNER, 1993). Esse é um dos argumentos utilizados por empresários e políticos para subsidiar o discurso de que essas escolas federais e os CEFETs não atendem à sua função social primordial e que estariam voltados para as elites, formando profissionais que, em grande parte, não chegam à ingressar no mercado de trabalho. Sendo assim, argumentam os críticos, uma escola de formação geral seria menos onerosa aos cofres públicos e poderia atender às camadas mais populares, já que os filhos das elites não buscam, em geral, estudar em escolas públicas de ensino médio.

TERMINALIDADE: A RESPOSTA POLÍTICA AO NÓ E AO DILEMA

Se analisadas as iniciativas constituídas ao longo do tempo para oferecer uma educação técnica de nível médio em nosso país, verifica-se que o conceito de terminalidade encontra-se presente em todas elas, ainda que, às vezes, de maneira subjacente. Isso porque ela desataria o nó do Ensino Médio, provendo-o de um objetivo e finalidade e, ao mesmo tempo, promoveria a superação do dilema das escolas técnicas federais e CEFETs: se a inserção no mercado de trabalho for assumida social e institucionalmente como finalidade única da educação profissional, a equivalência entre ela e o Ensino Médio propedêutico passa a ser supérflua, trazendo novamente essas escolas a formar, compulsória e exclusivamente, quadros técnicos para o setor produtivo.

Como esclarece CUNHA (1977), a profissionalização visa dotar o ensino médio de um caráter de terminalidade, possibilitando àqueles que concluem esse nível de ensino o acesso e o exercício de uma ocupação no mercado de trabalho. Sob esse ângulo, a política de formação profissional possibilitaria vencer a frustração de uma parcela dos jovens recém-formados no ensino médio que, sem que estejam habilitados para qualquer ocupação profissional, têm como alternativa o caminho, muitas vezes inacessível, dos cursos superiores.

Seguindo essa lógica, um curso com terminalidade possibilitaria ao concludente a opção (ou benefício) de ingresso imediato no mercado de trabalho,

sem que tivesse necessidade de continuar ou aprofundar seus conhecimentos mediante a matrícula em uma instituição de nível superior.

A política de profissionalização do ensino de nível médio, dessa forma, construiria mecanismos para evitar a frustração dos concluintes que não desejassem (ou não conseguissem) ingressar em cursos superiores. Como explicitado no relatório do grupo de trabalho que elaborou o anteprojeto da Lei no 5.692/71,

A maior causa de frustração dos candidatos não admitidos no ensino superior reside na ausência de uma ocupação útil numa idade em que se tornam absorventes as preocupações com o futuro. Só tardiamente, quando não se inclui na exceção dos egressos de cursos técnicos, o jovem descobre que a escola não lhe deu sequer a tão apregoada cultura geral, e apenas o adestrou para um vestibular em que o êxito é em função do número de vagas oferecidas à disputa. Houvesse ele seguido concomitantemente algo de 'prático', não se deteria nos umbrais da universidade em busca de uma matrícula como saída de desespero. (BRASIL, 1971)

O texto acima, ainda que enfatize a importância da formação profissional, contém uma explicação no mínimo simplista e, mesmo, tendenciosa da realidade, ao debitar a procura pelo ensino superior a alguma deficiência do ensino médio, desconsiderando o fato de que essa procura é, também, impulsionada por uma importante variável, que é a valorização desses cursos como requisito de ascensão social. O fato de egressos do ensino técnico de nível médio conseguirem, além do domínio de determinada técnica, acumular conhecimentos propedêuticos suficientes para que, nos exames vestibulares para ingresso no nível universitário, concorram, em igualdade de condições, com candidatos que cursaram apenas as disciplinas da formação geral, reforça o entendimento de que é possível ministrar a formação propedêutica de forma integrada e harmônica à técnica e vice versa.

Fator importante e comumente pouco considerado na formulação da política de profissionalização no ensino médio, é que a superação da frustração dos concluintes está baseada na dificuldade ou impossibilidade de ocupar um posto de trabalho no mercado, imediatamente após a conclusão do curso. Entretanto, enquanto persistir o escasso conhecimento de interesses, necessidades e possibilidades entre o setor que forma (educação) e o que emprega (mercado de trabalho), essa questão dificilmente será superada. Na área da saúde, por exemplo, entre 1999 e 2002, de acordo com dados do IBGE6, foram criadas 102.596 vagas de nível técnico/auxiliar no Brasil, porém, como revela o Censo da Educação Profissional de 2003 do INEP/MEC, em apenas um ano o número de concluintes, para essa área, chegou a 92.680, ou seja, se em três anos surgem cerca de 100.000 vagas, o

número de novos candidatos a elas, em igual período, poderia, em tese, superar os 200.000.

Dessa forma, parece que, no Brasil, a política de educação profissional está baseada na suposição de que o crescimento dos setores industrial e de serviços, verificado a partir da segunda metade do século XX, promoveu e ainda promove um aumento da demanda de técnicos de nível médio – argumento facilmente refutável se analisarmos o número de vagas para técnicos oferecidas por empresas e a quantidade de currículos que se acumulam nos Conselhos Profissionais que oferecem “bancos de emprego”. Ademais, o excesso de oferta de trabalhadores qualificados favorece o surgimento de exigências mais rigorosas para o preenchimento de vagas e negociações que resultam em diminuição de salários (GOUVEIA & HAVIGHURST, 1969).

Um olhar atento e crítico da trajetória da educação profissional em nosso país permite, entretanto, sugerir que a suposta existência de sempre crescentes oportunidades ocupacionais para trabalhadores com diploma de técnico não foi motivação real, ou ao menos exclusiva, para algumas decisões políticas. Analisando o processo de formulação da Lei no 5.692/71, por exemplo, verifica-se que sua discussão teve início com as mudanças ocorridas com o golpe militar de 1964. A política econômica adotada a partir de então, tornou cada vez mais difícil a possibilidade de ascensão social por via não-educacional, na medida em que dificultava novos empreendimentos no comércio e na indústria. Esse fator provocou uma verdadeira corrida pelo ensino superior e, apesar do aumento do número de vagas implementado nesse nível de ensino, a demanda permaneceu significativamente maior do que a oferta.

Após diversos problemas que culminaram com as manifestações estudantis de 1968, foi convocado um grupo de trabalho para discutir e propor mudanças no âmbito do ensino superior⁷. Esse grupo apontou, como uma das causas do excesso de demanda por vagas em instituições de ensino superior, o fato do ensino médio não preparar maciçamente mão de obra para ingresso imediato no mercado de trabalho (BRASIL, 1968).

Dessa forma, fica claro que a ênfase na terminalidade do ensino médio e as conseqüentes políticas de profissionalização nesse nível de ensino têm, desde a sua gênese, uma nova e importante função no que diz respeito à manutenção da hierarquia social e à governabilidade: conter a demanda ao ensino de nível superior.

Essa função de cunho político e social é explicação, por exemplo, para o fato da proposta da retirada da profissionalização do escopo do sistema de ensino não ter sido incorporada pela atual lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Isso, apesar dessa ter sido a proposta original tanto do Projeto de Lei no 1.258 - considerado o “projeto democrático de massas” - quanto do Projeto de Lei do senador Darcy Ribeiro - considerado o “projeto neoliberal” (NEVES, 2001).

É preciso deixar claro que a exclusão da formação profissional do sistema de ensino não é impeditiva da opção pela politecnia. Num primeiro olhar pode ficar a impressão de que essa opção é reprodutora da hegemonia, visto que a preparação rápida para o trabalho, fora do sistema de ensino, seria adequada aos interesses patronais. Entretanto, nessa proposta, a universalização do ensino médio, de natureza unitária, omnilateral e politécnica é pré-requisito. A qualificação para o trabalho, fora do sistema de ensino e sob tutela direta do Estado, responsabilizar-se-ia pela função mercadológica de certificar em curto prazo, sem afetar a formação geral do indivíduo. No sistema de ensino restaria “um tipo único de escola preparatória (elementar-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretantes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1991:136).

A SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Em nível internacional, a problemática da formação profissional de nível médio tem sido tratada de três formas básicas. Primeiro, como um sistema que se caracteriza por abrigar dois processos de formação independentes, não equivalentes, um que prepara o indivíduo para prosseguir os estudos em nível mais elevado e, outro, que prepara o indivíduo para ingressar no mundo do trabalho ao término do curso realizado, ou seja, possui caráter de terminalidade; segundo, como um sistema que oferece uma grande variedade de cursos, sendo que todos eles permitem avançar a um nível mais elevado de ensino; terceiro, como um sistema que propõe uma educação geral com ênfase na ciência e na tecnologia e uma educação profissional complementar.

BERGER FILHO (1999:91), ao discorrer sobre os rumos da educação profissional, assevera que, no Brasil, o movimento educacional mais recente tem sido no sentido de se aproximar mais dessa terceira forma, ao instituir um arcabouço legal que visou romper “com um modelo que preconizava a solução conciliatória entre os objetivos de preparar para o prosseguimento de estudos e a formação para o trabalho”, configurando uma educação profissional complementar ao ensino médio, ao mesmo tempo terminal e propedêutica. Dessa forma, apreende-se que, no entendimento daqueles que elaboraram a política, a proposta de educação profis-

sional vigente não pretende prover ao indivíduo uma formação humanística, crítica e plena – mas, apenas uma formação técnico-profissional associada a uma formação propedêutica funcionalista, apenas científica e tecnológica.

Obedecendo ao disposto em sua mais nova regulamentação – o Decreto no 5.154/04 – as escolas voltaram a poder oferecer a educação profissional e o ensino médio, de forma integrada, no mesmo turno/escola, mesma infra-estrutura e mesmos professores. Entretanto, esse Decreto visou apenas normatizar uma situação que já vinha acontecendo na prática pedagógica cotidiana, não contemplando, porém, aspectos importantes para a superação da dualidade que marca o ensino médio. Não se discute, por exemplo, tanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quanto no Decreto em questão, a dimensão da formação humanística, plena do indivíduo⁸.

O Conselho Nacional de Educação determinou, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB, 1999), que a educação profissional seja organizada em 20 áreas profissionais.

1 - Áreas Profissionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (CNE/CEB, 1999)

• Agropecuária	• Design	• Informática	• Recursos Pesqueiros
• Artes	• Geomática	• Lazer e Desenv. Social	• Saúde
• Comércio	• Gestão	• Meio Ambiente	• Telecomunicações
• Comunicação	• Imagem Pessoal	• Mineração	• Transportes
• Construção Civil	• Indústria	• Química	• Turismo e Hospitalidade

De acordo com informação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação, entre os cursos técnicos da educação profissional, a área de saúde possui o maior número de alunos e tem tido crescimento progressivo no número de matriculados (INEP, 2005). No Censo da Educação Profissional, realizado em 1999, 11,44% do total de matrículas eram na área da saúde, em 2003 correspondiam a 29,5% e, em 2004, chegaram a 32,55%.

Para a construção dos currículos, o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação definiram que as matrizes de referência seriam elaboradas e divulgadas pelo MEC na forma de referenciais curriculares, destinados a subsidiar as escolas na elaboração dos currículos e no planejamento dos cursos. Com essa intenção, foram publicados, no ano de 2000, 21 volumes contendo os Referenciais Curriculares Nacionais de Nível Técnico⁹.

Contudo, dada à diversidade e multiplicidade de saberes, de conhecimentos e práticas que conformam o campo da saúde, os Referenciais Curriculares Nacionais direcionados para essa área concluem que, em razão das suas especifi-

idades e particularidades, é praticamente inviável querer aplicar à educação de nível técnico em saúde um processo de trabalho único e comum (BRASIL, 2000).

2 - Sub-Áreas da Saúde para Cursos de Educação Profissional de Nível Técnico

• Bodiagnóstico	• Nutrição e Dietética	• Saúde Bucal
• Enfermagem	• Radiologia e Diagnóstico por Imagem em Saúde	• Saúde e Segurança no Trabalho
• Estética		• Saúde Visual
• Farmácia	• Reabilitação	• Vigilância Sanitária
• Hemoterapia		

Dentre essas subáreas, a Enfermagem se destaca quantitativamente, correspondendo, em 2003, a 20,45% do total de matrículas e a 28,17% do total de concluintes da educação profissional e a 68,54% das matrículas e 74,48% dos concluintes, se tomada apenas a área da saúde (INEP, 2004).

3 - Quantitativo de Concluintes de Cursos da Educação Profissional de Nível Técnico na área da saúde - 2003

		Nº de Concluintes
Sub-áreas da Saúde	Bodiagnóstico	3.709
	Enfermagem	69.956
	Estética	724
	Farmácia	1.686
	Hemoterapia	34
	Nutrição e Dietética	1.768
	Radiologia e Diag. por Imagem em Saúde	4.342
	Reabilitação	860
	Saúde Bucal	2.638
	Saúde Visual	283
	Saúde e Segurança no Trabalho	6.519
	Vigilância Sanitária	161
Subtotal área da saúde		92.680
Total Educação Profissional		248.319

Fonte: INEP. Censo da Educação Profissional, 2003.

No âmbito da saúde, segundo o MEC, nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional em Saúde,

o desafio posto pela realidade atual é o de adequar a incorporação tecnológica à estrutura de necessidades da área da saúde, pois não existe no mundo, e muito menos num país como o Brasil, recursos financeiros suficientes para suportar a lógica dos diagnósticos e exames complementares, baseados na tecnologia dos equipamentos de custo altíssimo e de rápida obsolescência. Urge que o papel do hospital seja redefinido na organização da atenção, mediante a valorização da atenção ambulatorial e domiciliar, da articulação da demanda espontânea a uma oferta organizada de serviços e da utilização do saber epidemiológico e social na realização das práticas de saúde. (BRASIL, 2000:13)

Dessa forma, para SANTANA (1999, citado em BRASIL, 2000:13), o debate em torno da formação profissional em saúde deve ir além da disputa de paradigmas, pois

trata-se de adotar medidas concretas no sentido de conquistar uma nova dimensão para o trabalho em saúde, superando a ênfase exclusiva na assistência médico-hospitalar. Assim, a atenção à saúde - e não apenas a assistência médica - envolverá novos âmbitos físicos de atuação profissional (estabelecimentos de saúde, domicílios, escolas, creches, fábricas, comunidade) e novos processos de trabalho (atenção à família, vigilância à saúde, hospital-dia, acolhimento, internação domiciliar).

Alterar o panorama atual da educação profissional brasileira representa, para o campo da saúde, fazer uma educação profissional que contemple as dimensões política, social e produtiva do trabalho humano, aliando formação humanística, essencial e indiscutível, com a formação tecnológica mais avançada.

Cabe também registrar que, na saúde e até a década de 90, um grande contingente de trabalhadores de nível elementar e técnico obtinham habilitação para o exercício da profissional através de reciclagens e treinamentos informais, após seu ingresso nos serviços de saúde. Hoje, porém, após a regulamentação das profissões de nível técnico em saúde, os concursos públicos exigem a comprovação escolar da habilitação, o que só fez aumentar a demanda institucional e a necessidade social que envolve a formação de quadros técnicos que possam ser absorvidos pelo sistema de saúde.

Outro ponto a salientar é que, hoje, no Brasil, convivem diversos tipos de educação profissional em saúde. Assim, apesar de existir um ensino técnico-profissional em saúde, de duração mais longa, que consegue superar o determinismo científico-tecnológico e possibilita a formação crítica de profissionais capazes de se adapta-

rem às mudanças que ainda surgirão, mantém-se, ao mesmo tempo, outro tipo de ensino técnico-profissional que objetiva atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho, que se modificam com rapidez sempre maior, e preparar, rapidamente e a baixo custo, o cidadão produtivo: aquele profissional útil, mudo, competitivo e solitário, imprescindível, hoje, mas que estará obsoleto e desempregado amanhã.

A questão do dilema formativo nos cursos de nível técnico encontra, então, na área da saúde, locus privilegiado. A área carrega, além de todas as contradições presentes, de forma geral, na educação profissional, uma tradição de carreira, de identidades profissionais transitórias, de variados itinerários formativos, de hierarquia no serviço em equipe e de formação em serviço que a torna a antítese da política de terminalidade no ensino médio que gerou a educação profissional no Brasil. Além disso, as particularidades do processo de trabalho na área e o novo paradigma colocado pelas propostas de promoção da saúde e humanização do atendimento, tornam flagrante a necessidade de uma formação para além da técnica-científica-tecnológica circunscrita pela atual política de educação profissional.

Pensar os currículos voltados à formação técnica em saúde significa ter como premissa que as práticas curriculares são marcadas tanto pela historicidade da construção do próprio conhecimento, como pelo pensamento hegemônico no mundo do trabalho. Ou seja, trata-se de um processo conflituoso e contraditório, em que as exigências de uma formação humanista e crítica entram em constante choque com as exigências pragmáticas e objetivas do conhecimento definido pela divisão social do trabalho posta pelo capitalismo. (PEREIRA, 2004:129)

Finalmente, o desafio de construir, de fato e de direito, um sistema de saúde democrático e participativo, obriga a refletir e a compartilhar intervenções no processo de formação profissional, não só para preparar indivíduos aptos a ingressarem no mundo do trabalho em saúde, conscientes de sua responsabilidade técnica e social, mas, fundamentalmente, formar homens e mulheres cientes de seus direitos e deveres na construção de uma sociedade mais solidária e menos desigual.

REFERÊNCIAS

- BERGER Filho, R.L. Educação profissional no Brasil: novos rumos. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid: OEI, v.20, p.87-105, 1999.
- BRASIL. Reforma Universitária. **Relatório do grupo de trabalho**. Rio de Janeiro: MEC, 1968.

_____. Relatório do Grupo de Trabalho instituído pelo decreto no 66.600 de 20 de maio de 1970. In: **Ensino de 1º e 2º Graus**. Rio de Janeiro: MEC/CFE, p.131, 1971.

_____. **Decreto no 7.566**, de 23 de setembro de 1909.

_____. **Decreto no 5.154**, de 23 de julho de 2004.

_____. **Lei 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

_____. **Lei 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

_____. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996.

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

CAMPOS, F. Exposição de Motivos, **Decreto no 19.851**, de 11 de abril de 1931.

CNE/CEB. Resolução Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica no 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. **Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 229. Brasília, 22/12/1999.

CUNHA, L.A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v.14, p.89-107, maio/jun./jul./ago. 2000.

CUNHA, L.A. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no Ensino Médio**. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda., 1977.

FONTES, L.B. **Formação Profissional & Produtividade do Desempenho Humano**. Rio de Janeiro: SEBAI/DN, 1985.

GARCIA, N.M.D.; LIMA Filho, D.L. Politecnia ou Educação tecnológica: desafios ao Ensino Médio e à educação profissional. In: **27ª Reunião Anual da ANPED**, 2004, Caxambu. Conferência. Caxambu: ANPED, 2004.

GOUVEIA, A.J. e HAVIGHURST, R.J. **Ensino Médio e desenvolvimento**. São Paulo: Ed. Melhoramentos, 1969.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

IBGE. **Pesquisa de Assistência Médico-sanitária**, 1999 e 2002.

INEP. **Cursos Técnicos no Censo Escolar de 2004**. MEC/INEP, Brasília, 2005.

INEP. **Censo da Educação Profissional - 2003** (Banco de Dados). Brasília, 2004.

KIRSCHNER, T.C. **Modernização tecnológica e formação técnico-profissional no Brasil: impasses e desafios**. Rio de Janeiro: IPEA, 1993.

KUENZER, A. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1989.

LIMA, J.C.F. Tecnologias e a educação do trabalhador em saúde. In: **Formação de Pessoal de Nível Médio para a Saúde: Desafios e Perspectivas**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

MACHADO, L.R.S. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, S.M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MENDES, S.R. Cursos Técnicos Pós-Médios: análise das possíveis relações com o fenômeno da contenção da demanda pelo Ensino Superior. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.267-287, set. 2003.

MORALES-GOMEZ, D.A.; MOE, J.A. Perspectivas sobre educación y trabajo. **Boletim Cinterfor**, Rio de Janeiro, v.110, 1990.

NEVES, L.M.W. Ensino médio, ensino técnico e educação profissional: delimitando campos. **Educação on Line**, 2001.

NOSELLA, P. A Escola Brasileira no Final de Século: um balanço. In: Frigotto, G. (org.) **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p.166-188.

PEREIRA, I.B. Tendências curriculares nas Escolas de Formação Técnica para o SUS. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v.2, n.1, p.121-134, mar. 2004.

NOTAS

- ¹ Doutoranda em Saúde Pública. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de RH em Saúde / Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca / Fundação Oswaldo Cruz. monicaw@ensp.fiocruz.br;
- ² Doutora em Sociologia. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de RH em Saúde / ENSP / FIOCRUZ. machado@ensp.fiocruz.br
- ³ Doutor em Educação. Pesquisador do Núcleo de Estudos e Pesquisas de RH em Saúde / ENSP / FIOCRUZ. amancio@ensp.fiocruz.br
- ⁴ Surgiram, nessa época, várias iniciativas no campo da educação profissionalizante: Ginásios industriais (1961); Ginásios orientados para o trabalho (1963); Programa Intensivo de Preparação de Mão-de-Obra Industrial (1963); Centro de Educação Técnica, no Rio de Janeiro e em São Paulo (1964); Fundação de Educação para o Trabalho de Minas Gerais (1965); Centro de Educação Técnica do Nordeste (1967); Centro de Educação Técnica da Amazônia (1968); Centro de Educação Técnica de Brasília (1968); Centro de Educação Técnica da Bahia (1968); Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (1968); Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (1969); Fundação Centro Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal para a Formação Profissional (1969) (Kirschner, 1993:12).

- ⁵ Lei 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau
- ⁶ Na Pesquisa de Assistência Médico-Sanitária (AMS) de 1999 havia 521.735 postos de trabalho de nível técnico/auxiliar na área da saúde; já na AMS de 2002 esse número passou a 624.331 postos de trabalho.
- ⁷ Essas propostas resultaram na promulgação da chamada Lei da Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 28/11/68), fixando normas de organização e funcionamento do ensino superior, e no Decreto-Lei nº 464, de 11/02/1969, estabelecendo “normas complementares à Lei nº 5.540”.
- ⁸ De acordo com o Decreto 2.208/1997, o Ministério da Educação, ouvido o Conselho Nacional de Educação (CNE), estabeleceria as Diretrizes Curriculares Nacionais. Sua revogação pelo Decreto 5.154/2004, entretanto, não trouxe alterações profundas ao funcionamento dos cursos, visto que o novo Decreto, em seu artigo 1º, atrela todo o restante do texto à obediência às diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE.
- ⁹ Um volume corresponde à Introdução ao tema e cada um dos demais a uma área profissional.