



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 concluinte 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 politecnicidade. 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

• Biodiagnóstico	• Nutrição e Dietética	• Saúde Bucal
• Enfermagem	• Radiologia e Diagnóstico por Imagem em Saúde	• Saúde e Segurança no Trabalho
• Estética	• Reabilitação	• Saúde Visual
• Farmácia		• 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	Biodiagnóstico	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.

GOUBEIA, 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.