

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE ENFERMAGEM DE RIBEIRÃO PRETO

SILVIA HELENA MENDONÇA DE MORAES

**A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato
Grosso do Sul**

RIBEIRÃO PRETO
2024

SILVIA HELENA MENDONÇA DE MORAES

A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental.

Linha de pesquisa: Formação de profissionais e de professores na área da saúde

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

RIBEIRÃO PRETO
2024

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Moraes, Silvia Helena Mendonça de

A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul.
Ribeirão Preto, 2024.

287 p. : il. ; 30 cm

Tese de Doutorado, apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Enfermagem Fundamental.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

1. Educação. 2. Ensino profissional e técnico. 3. Saúde.

MORAES, Silvia Helena Mendonça de

A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul

Tese apresentada à Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, para obtenção do título de Doutor em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental.

Aprovado em 21/03/2024.

Presidente

Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa

Instituição: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo

Comissão Julgadora

Profa. Dra. Maria José Clapis

Instituição: Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/Universidade de São Paulo

Prof. Dr. André Elias Fidelis Feitosa

Instituição: Universidade Federal Fluminense/UFF

Profa. Dra. Solange de Fátima Reis Conterno

Instituição: Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Unioeste

“A história do homem é a história da luta de classes”

(Marx e Engels)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida.

Aos meus pais, irmãs, sobrinhos e familiares, por estarem presentes em meus desafios, compreendendo minhas ausências para concluir esta tese. Amo vocês!

À Profa. Dra. Adriana Katia Corrêa, orientadora, que soube respeitar meu processo de aprendizagem ao longo da elaboração da tese, sempre com muita sensibilidade e carinho. Suas orientações (e provocações) foram essenciais para “reanimar” o olhar crítico que uma pesquisadora precisa ter. Muito obrigada!

Às minhas amigas queridas, obrigada pelo incentivo, apoio e carinho de sempre.

Aos amigos, amigas e colegas da Fiocruz Mato Grosso do Sul, pela torcida e apoio, especialmente à diretora, Dra. Jislaine de Fátima Guilhermino, que possibilitou as viagens para coleta de dados.

Ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental, da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, especialmente à Edilaine, pela colaboração nos trâmites administrativos para a entrega da tese.

À Profa. Dra. Maria Conceição Bernardo de Mello e Souza e ao Prof. Dr. André Elias Fidelis Feitosa, pelas contribuições no exame de qualificação.

Ao Márcio Candeias Marques, pela preciosa ajuda na extração dos dados do Censo Escolar.

Às professoras, coordenadoras/coordenador, egressos e estudantes que se disponibilizaram a participar deste estudo com valiosas contribuições.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Código de Financiamento 001 –, pelo apoio para a realização do presente trabalho

RESUMO

MORAES, S. H. M. **A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul**. 2024. 287f. Tese (Doutorado em Ciências no Programa de Enfermagem Fundamental) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

Este estudo abordou a formação técnica dos trabalhadores de nível médio da área da saúde no estado de Mato Grosso do Sul (MS). Na sociedade neoliberal, o foco dessa formação é, exclusivamente, para o mercado de trabalho e, portanto, reduzido ao *fazer*. Todavia, dialeticamente, esse foco pode ser tensionado pela perspectiva da formação humana integral, tendo a transformação social como princípio. O objetivo geral deste estudo foi analisar a formação técnica de nível médio em saúde em MS em suas relações com as políticas educacionais no cenário neoliberal e seus desdobramentos na organização da oferta, na prática pedagógica e nas perspectivas de estudantes e egressos. Tem-se como objetivos específicos: delinear alguns aspectos da política de formação técnica de nível médio em saúde a partir de dispositivos político-legais do estado; caracterizar os cursos e estabelecimentos de ensino na educação profissional técnica de nível médio na área da saúde, considerando oferta e incluindo as modalidades e matrículas, bem como a natureza jurídica das instituições formadoras; analisar diretrizes teórico-metodológicas, concepções e práticas pedagógicas, considerando a formação para o trabalho; e relacionar as perspectivas de estudantes e egressos quanto às motivações e expectativas da formação técnica de nível médio em saúde com as análises empreendidas ao longo do estudo. Tratou-se de uma pesquisa transversal, descritiva, de abordagem quantitativa e qualitativa e análise documental. A abordagem quantitativa foi referente aos dados obtidos no Censo Escolar, no período de 2010 a 2019. Na parte qualitativa, a pesquisa foi realizada em quatro estabelecimentos de ensino, sendo dois públicos e dois privados. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras e coordenadoras/coordenador e quatro grupos focais com estudantes/egressos dos cursos técnicos que fizeram parte do estudo: Análises Clínicas, Enfermagem, Imobilizações Ortopédicas e Radiologia. A análise documental foi realizada a partir do marco legal da educação profissional do estado de MS e documentos disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino. A análise dos dados foi conduzida pela análise de conteúdos, tendo sido feita aproximação ao referencial teórico do materialismo histórico dialético, com destaque à compreensão sobre o trabalho como princípio educativo e ao ideário neoliberal no campo educacional. Os dados quantitativos foram analisados por meio da estatística descritiva. Para a apresentação e discussão dos resultados provenientes dos dados qualitativos, foram configuradas as seguintes categorias empíricas: O sentido dado ao trabalho; A relação trabalho-educação adotada pelas escolas; Relação teoria e prática; Concepção de formação presente nas escolas; e Organização curricular. Para os resultados dos grupos focais, as categorias empíricas foram: Trajetórias educacionais e expectativas para a formação técnica; e Empregabilidade: foco estratégico dos egressos e estudantes. A formação técnica dos trabalhadores de saúde em MS segue a vertente da formação para o mercado, com cursos subsequentes ofertados, em sua maioria, por escolas particulares. Tanto no setor público como no privado, os currículos e as práticas pedagógicas estão, predominantemente, voltados para a lógica da escola nova e do tecnicismo. As motivações e expectativas de estudantes e egressos em relação à formação técnica coadunam com os ideais da sociedade neoliberal, privilegiando a formação para o mercado, em termos da empregabilidade, o que afasta a possibilidade de uma formação densa, que permitiria a inserção social com criticidade e com mais condições de compreender as relações entre saúde e sociedade. Considerando o movimento dialético na produção das relações sociais, espera-se que este estudo possa contribuir para reflexões e proposições de um projeto contra-hegemônico que esteja a favor da classe trabalhadora e do SUS, com vistas à formação humana integral para a transformação social.

Palavras-Chave: Educação. Ensino Profissional e Técnico. Saúde.

ABSTRACT

MORAES, S. H. M. **A formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul.** [Training of midlevel technical healthcare workers in Mato Grosso do Sul]. 2024. 287f. Dissertation (Doctorate in Science in the Fundamental Nursing Program). Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

This study addresses technical training of midlevel healthcare workers in the state of Mato Grosso do Sul. In a neoliberal society, this training focuses exclusively on the job market and is therefore reduced to *doing*. But dialectically, this focus could be shifted by the viewpoint of integral human training for social transformation. The overall objective of this study was to analyze the technical training of midlevel healthcare workers in MS and its relationships with educational policies within the neoliberal scenario and their implications on the organization of provision, pedagogical practices, and the perspectives of current and former students. Specific objectives include: defining some aspects of midlevel healthcare worker training policy from governmental policy/law resources; describe the courses and educational establishments providing technical training for midlevel healthcare workers, considering availability and including various modalities and enrollments, as well as the legal status of these training institutions; analyze the theoretical and methodological directives, concepts, and pedagogical practices, considering training for work; and relating perspectives of students and former students on their motivations and expectations for midlevel technical training in health, with analyses undertaken throughout the study. This is a transversal, descriptive study with a quantitative and qualitative approach that also involves documentary analysis. The quantitative approach involves data from the 2010–2019 Brazilian School Census; in terms of qualitative analysis, the study was conducted in four educational institutions (two public and two private). Semi-structured interviews were conducted with teachers and coordinators, as well as four focus groups containing current and former students in the technical courses included in this study: clinical analysis, nursing, orthopedic immobilizations, and radiology. Document analysis involved the legal definition of professional education in Mato Grosso do Sul and documents provided by the educational institutions. The data analysis examined content against the theoretical references of dialectic historical materialism, highlighting the understanding of work as an educational principle and neoliberal ideas within the field of education. The quantitative data were analyzed via descriptive statistics, and the following empirical categories were established to present and discuss the findings: meaning attributed to work; the relationship between work and education adopted by the schools; relationship between theory and practice; concept of training present in the schools; organization of the curriculum. For the results of the focus groups, the empirical categories were educational trajectories and expectations for technical training, and employability as a strategic focus of the current and former students. Technical training of healthcare workers in this state is guided by the notion of training for the market, with subsequent courses offered mostly by private schools. In both the public and private sector, the curricula and pedagogical practices are predominantly centered around the logic of the new school and technicism. The motivations and expectations of current and former students with regard to technical training are linked to the ideas of the neoliberal society, favoring training for the market in terms of employability, which impedes more involved training that would permit critical social insertion and better understanding of the relationship between health and society. Considering the dialectic movement in production of social relationships, this study is intended to contribute to reflections and proposals within an anti-hegemonic movement that favors the working class and the Brazilian Unified Health System, for integral human training and social transformation.

Keywords: Education. Professional and technical education. Health.

RESUMEN

MORAES, S. H. M. **La formación de los trabajadores técnicos de nivel medio en salud en Mato Grosso do Sul**. 2024. 287f. Tesis (Doctorado en Ciencias en la Enfermería Fundamental) – Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto, Universidad de São Paulo, Ribeirão Preto, 2024.

Este estudio abordó la formación técnica de los trabajadores de nivel medio del área de la salud en el estado de Mato Grosso do Sul (MS). En la sociedad neoliberal, el eje de esa formación es, exclusivamente, para el mercado de trabajo y, por tanto, reducido al *hacer*. Todavía, dialécticamente, ese eje puede ser tensionado por la perspectiva de la formación humana integral, teniendo la transformación social como principio. El objetivo general de este estudio fue analizar la formación técnica de nivel medio en salud en MS en sus relaciones con las políticas educacionales en el escenario neoliberal y sus repercusiones en la organización de la oferta, la práctica pedagógica y las perspectivas de los estudiantes y graduados. Se tiene como objetivos específicos: delinear algunos aspectos de la política de formación técnica de nivel medio en salud a partir de dispositivos político-legales del estado; caracterizar los cursos y establecimientos de enseñanza en la educación profesional técnica de nivel medio en el área de la salud, considerando oferta e incluyendo las modalidades y matrículas, bien como la naturaleza jurídica de las instituciones formadoras; analizar directrices teórico-metodológicas, concepciones y prácticas pedagógicas, considerando la formación para el trabajo; y relacionar las perspectivas de estudiantes y graduados cuanto a las motivaciones y expectativas de la formación técnica de nivel medio en salud con los análisis emprendidos a lo largo del estudio. Se trata de una investigación transversal, descriptiva, de abordaje cuantitativo y cualitativo y análisis documental. El abordaje cuantitativo fue referente a los datos obtenidos en el Censo Escolar, en el período de 2010 a 2019. En la parte cualitativa, la investigación fue realizada en cuatro establecimientos de enseñanza, siendo dos públicos y dos privados. Fueron realizadas entrevistas semiestructuradas con profesoras y coordinadoras/coordinador y cuatro grupos focales con estudiantes/graduados de los cursos técnicos que hicieron parte del estudio: Análisis Clínicas, Enfermería, Inmovilizaciones Ortopédicas y Radiología. El análisis documental fue realizado a partir del marco legal de la educación profesional del estado de MS y documentos disponibilizados por los establecimientos de enseñanza. El análisis de los datos fue conducida por el análisis de contenidos, siendo sido hecha aproximación al referencial teórico del materialismo histórico dialéctico, con destaque a la comprensión sobre el trabajo como principio educativo y al ideario neoliberal en el campo educacional. Los datos cuantitativos fueron analizados por medio de la estadística descriptiva. Para la presentación y discusión de los resultados provenientes de los datos cualitativos, fueron configuradas las siguientes categorías empíricas: El sentido dado al trabajo; La relación trabajo-educación adoptada por las escuelas; Relación teoría y práctica; Concepción de formación presente en las escuelas; y organización curricular. Para los resultados de los grupos focales, las categorías empíricas fueron: Trayectorias educacionales y expectativas para la formación técnica; y Empleabilidad: eje estratégico de los graduados y estudiantes. La formación técnica de los trabajadores de salud en MS sigue la vertiente de la formación para el mercado, con cursos subsecuentes ofertados, en su mayoría, por escuelas particulares. Tanto en el sector público como en el privado, los currículos y las prácticas pedagógicas están, predominantemente, dirigidos para la lógica de la escuela nueva y del tecnicismo. Las motivaciones y expectativas de estudiantes y graduados en relación a la formación técnica coinciden con los ideales de la sociedad neoliberal, privilegiando la formación para el mercado, en términos de la empleabilidad, lo que aleja la posibilidad de una formación densa, que permitiría la inserción social con criticidad y con más condiciones de comprender las relaciones entre salud y sociedad. Considerando el movimiento dialéctico en la producción de las relaciones sociales se espera que este estudio pueda contribuir para reflexiones y proposiciones de un proyecto contra-hegemónico que esté a favor de la clase trabajadora y del SUS, con vistas a la formación humana integral para a transformación social.

Palabras - llaves: Educación. Enseñanza profesional y técnica. Salud.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Regiões de Saúde de MS, com população estimada, de acordo com a Resolução CIB/SES/MS nº 37, de 22 de junho de 2018.....	59
Quadro 2	Identificação e caracterização das coordenadoras/coordenador e professoras participantes da pesquisa (entrevistas), ano de exercício na coordenação ou docência, vínculo empregatício com a escola técnica. Mato Grosso do Sul, 2021.....	66
Quadro 3	Identificação e caracterização dos estudantes e egressos participantes da pesquisa (grupos focais), curso técnico que cursavam ou cursaram, ano de conclusão de ensino médio (EM), esfera administrativa (EA) da escola que cursou o EM e informação sobre conciliar trabalho e estudo. Mato Grosso do Sul, 2021.....	67
Quadro 4	Categorias empíricas agrupadas a partir das perspectivas do estudo	78
Quadro 5	Redação das estratégias das metas 10 e 11 do PNE (2014-2024) e do PEE de MS (2014-2024) (grifos nossos).....	90
Quadro 6	Formas de desenvolvimento do currículo na EPTNM.....	100
Quadro 7	Perfis profissionais de conclusão de cursos técnicos previstos nos PPC e nos CNCT 2008, 2012 e 2016.....	152

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, segundo o CNCT, ofertados no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	96
Tabela 2	Cursos técnicos do eixo ambiente e saúde, segundo o CNCT, ofertados no período de 2010 a 2019, Brasil.....	99
Tabela 3	Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	101
Tabela 4	Cursos técnicos participantes do estudo e as modalidades ofertadas no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	102
Tabela 5	Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Brasil.....	103
Tabela 6	Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	105
Tabela 7	Cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	105
Tabela 8	Cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo categorias de escolas privadas, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	109
Tabela 9	Cursos técnicos participantes do estudo, ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo os setores público e privado, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	110
Tabela 10	Número e percentual do total de ofertas de curso da rede pública e da rede privada no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	111
Tabela 11	Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo instâncias administrativas, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	112
Tabela 12	Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período 2010 a 2019, Brasil.....	113
Tabela 13	Número total e percentual dos cursos participantes do estudo ofertados pela rede privada e pela categoria de escola particular, no período de 2010 a 2019, Brasil.....	113

Tabela 14	Número de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, ofertados no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul...	115
Tabela 15	Número de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, participantes do estudo, no período de 2010 a 2019, Brasil..	117
Tabela 16	Número e percentual de matrículas de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	117
Tabela 17	Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo categorias de escolas privadas, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	118
Tabela 18	Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo instância administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	119
Tabela 19	Número e percentual do total de matrículas da rede pública e da rede privada, dos cursos participantes do estudo, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	120
Tabela 20	Número e percentual de matrículas de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul.....	121
Tabela 21	Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Brasil.....	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ALCA	Acordo de Livre Comércio das Américas
APS	Atenção Primária à Saúde
ASTEGO	Associação Brasileira dos Técnicos em Imobilizações Ortopédicas
BDI	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBO	Classificação Brasileira de Ocupações
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CIB	Comissão Intergestores Bipartite
CIES	Comissão de Integração Ensino-Serviço
CIR	Comissões Intergestores Regionais
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEMEP	Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional
CONASEMS	Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde
CONASS	Conselho Nacional de Secretários de Saúde
CONTER	Conselho Nacional dos Técnicos em Radiologia
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNSP	Departamento Nacional de Saúde Pública
EaD	Educação a Distância
EBSERH	Empresas Brasileiras de Serviços Hospitalares
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPS	Educação Permanente em Saúde
EPSJV	Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
ESP	Escola de Saúde Pública
ETSUS	Escola Técnica do Sistema Único de Saúde
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz
FMI	Fundo Monetário Internacional
GT	Grupo de Trabalho
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	Imposto sobre Mercadorias e Prestação de Serviços
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IFMS	Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul

INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LATEPS	Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
ONG	Organizações Não Governamentais
OS	Organizações Sociais
OSCIPS	Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público
PEE	Plano Estadual de Educação
PEEPS	Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde
PES	Plano Estadual de Saúde
PIB	Produto Interno Bruto
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PMDB	Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEPS	Política Nacional de Educação Permanente
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRO EPS	Programa de Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em
SUS	Saúde no SUS
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem
PRAFAPS	Programa de Formação para Profissionais de Nível Médio para a Saúde
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROTEC	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
RAS	Rede de Atenção à Saúde
RET-SUS	Rede de Escolas Técnicas do SUS
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SED	Secretaria de Estado de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Social de Aprendizagem do Transporte
SES	Secretaria de Estado de Saúde
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SESI	Serviço Social da Indústria
SEST	Serviço Social do Transporte
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUPED	Superintendência de Políticas Educacionais

SUS
TCLE
TCU

Sistema Único de Saúde
Termos de Consentimento Livre e Esclarecido
Tribunal de Contas da União

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	16
2.	A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO EM ESTUDO: A SOCIEDADE NEOLIBERAL BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA ÁREA DA SAÚDE.....	23
2.1	Neoliberalismo no Brasil.....	24
2.2	Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Cenário Neoliberal	32
2.3	A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde no Brasil.....	43
2.4	A Formação Técnica na Área da Saúde no Contexto Neoliberal em Contraposição à Formação para o SUS.....	47
3.	TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	53
3.1	Caracterização Geral do Estudo.....	54
3.2	O Local de Estudo.....	56
3.2.1	O estado de Mato Grosso do Sul.....	57
3.2.2	Os estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa.....	59
3.3	Participantes do Estudo.....	65
3.4	Procedimentos de Coleta de Dados.....	68
3.4.1	Primeira etapa.....	68
3.4.2	Segunda etapa.....	70
3.4.3	Terceira etapa.....	72
3.5	Análise dos Dados	76
3.5.1	Análise documental.....	77
3.5.2	Análise das entrevistas e grupos focais.....	78
3.5.3	Análise dos dados quantitativos.....	78
3.6	Referencial Teórico e Categorias de Análise.....	79
3.7	Aspectos Éticos.....	82
4.	A FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM SAÚDE EM MATO GROSSO DO SUL.....	84
4.1	A Política de Formação Técnica de Nível Médio em Saúde em MS.....	85
4.2	A Caracterização da Formação Técnica de Nível Médio em Saúde em MS: aspectos quantitativos	95
4.2.1	Cursos ofertados.....	95
4.2.2	Modalidade de oferta.....	99
4.2.3	Dependência administrativa.....	104
4.2.4	Matrículas.....	114
4.2.5	Matrículas segundo dependência administrativa.....	117
4.2.6	Matrículas segundo modalidade de oferta.....	120
4.3	A Formação para o Trabalho nas Escolas Técnicas envolvidas.....	124
4.3.1	A categoria trabalho: as dimensões ontológica e histórica, e sua relação com a educação.....	124
4.3.2	Modelos de organização do processo produtivo capitalista e suas relações com a formação de trabalhadores.....	134
4.3.2.1	Taylorismo/fordismo.....	134
4.3.2.2	Pedagogia do taylorismo/fordismo.....	136

4.3.2.3	Toyotismo.....	137
4.3.2.4	A pedagogia do toyotismo.....	139
4.3.3	O trabalho como princípio educativo.....	140
4.3.4	A categoria trabalho nas escolas técnicas: distanciamento do trabalho como princípio educativo e aproximação à pedagogia reprodutora da lógica capitalista.....	145
4.3.4.1	O sentido dado ao trabalho.....	146
4.3.4.2	A relação trabalho-educação adotada pelas escolas.....	162
4.3.4.3	Relação teoria e prática.....	169
4.3.5	A educação profissional técnica de nível médio na área da saúde: concepções e práticas pedagógicas.....	174
4.3.5.1	As teorias pedagógicas.....	176
4.3.5.2	Concepções e práticas pedagógicas das escolas participantes.....	191
5.	A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O TRABALHO EM SAÚDE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE EGRESSOS E ESTUDANTES	214
5.1	O Mundo do Trabalho em Saúde: alguns apontamentos.....	215
5.2	Motivações e expectativas de Estudantes e Egressos quanto à Formação Técnica e suas relações com o Cenário Neoliberal.....	220
5.2.1	Trajetórias educacionais e expectativas para a formação técnica.....	220
5.2.2	Empregabilidade: foco estratégico na expectativa dos egressos e estudantes.....	227
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	239
	REFERÊNCIAS.....	247
	APÊNDICES.....	274

O objeto deste estudo é a formação técnica de nível médio da área da saúde. A intenção foi fazer um panorama dessa formação no estado de Mato Grosso do Sul (MS) a partir da caracterização da educação profissional em saúde no estado, da análise das diretrizes políticas, conceituais e metodológicas que permeiam os projetos de cursos técnicos e outros documentos, bem como das expectativas e da motivação dos estudantes em formação ou egressos de cursos.

Esta pesquisa se constitui como o primeiro estudo sobre a organização dessa modalidade de educação na área da saúde, em MS, sendo um desdobramento da pesquisa intitulada “Formação de Trabalhadores Técnicos em Saúde na Região das Américas”, coordenada por André Feitosa, pesquisador da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro (EPSJV/Fiocruz/RJ)¹.

O meu interesse nessa temática justifica-se não apenas por ser pedagoga, mas principalmente pelo fato de, antes de ingressar como pesquisadora em Saúde Pública na Fiocruz MS, em 2014, trabalhei por 12 anos na Escola Técnica do Sistema Único de Saúde (ETSUS) “Professora Ena de Araújo Galvão”, na coordenação pedagógica. Além disso, sempre militei na defesa dos trabalhadores técnicos em saúde de nível médio, por considerar que essa categoria muitas vezes torna-se invisível aos olhos da gestão e das políticas públicas voltadas aos profissionais de saúde, o que contribui para a manutenção da desvalorização do seu trabalho.

A questão da invisibilidade desses trabalhadores é referida de acordo com Galvão (2013), que a concebe decorrente de, pelo menos, dois aspectos. Primeiramente, o aspecto histórico-legal, pois as legislações educacionais ao longo da história do país têm reforçado as diferenças entre as classes sociais (para os pobres, educação profissional com conteúdo mínimo e material inadequado; para a burguesia, ensino propedêutico, para continuidade dos estudos na educação superior). Outro aspecto apontado é o cultural que, ligado sobretudo à divisão do trabalho, separa a sociedade entre os que “pensam” e os que “executam”, acarretando, na área da saúde, uma cultura de procedimentos “simples”, repetitivos e acríticos para os trabalhadores técnicos de nível médio (restando a estes obedecerem a normas e regras de forma silenciosa),

¹ Esta pesquisa da EPSJV/Fiocruz/RJ foi iniciada em 2016 e finalizada em 2018. Inicialmente, coordenada pela Profa. Dra. Adelyne Maria Mendes Pereira e, a partir de 2018, pelo Prof. Dr. André Feitosa. O projeto teve como objetivo geral analisar a formação dos trabalhadores técnicos em saúde no Brasil no período de 2010 a 2015. Caracteriza-se de natureza interinstitucional, pois envolveu diversas instituições de ensino brasileiras. Foram identificadas as características e a estrutura da formação de trabalhadores técnicos em saúde, bem como mapeadas as instituições responsáveis por essa formação e a conjuntura local que exerceu influência sobre ela. A Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP esteve vinculada a esse projeto por meio da atuação de pesquisadoras dessa Unidade, sendo uma delas (coordenadora da pesquisa no âmbito do estado de São Paulo) a orientadora de doutorado da autora desta tese. A realização desta proposta de doutorado, a partir do projeto da Fiocruz, foi negociado junto à coordenação geral da pesquisa (EPSJV/Fiocruz/RJ).

enquanto os de nível superior são “os que mandam”, realizando a supervisão verticalizada dos demais. A autora aponta, ainda, a questão de gênero, em que, a depender da categoria profissional, a invisibilidade é acentuada (GALVÃO, 2013).

Em MS, o governo estadual, desde 1986, vem realizando a qualificação e a formação dos trabalhadores de saúde de nível fundamental e médio principalmente pela ETSUS, que é vinculada à Secretaria de Estado de Saúde (SES). Ressalta-se que essa ETSUS é a única escola pública voltada exclusivamente para o setor saúde no estado. Além dela, há escolas privadas e do Sistema S (especialmente, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac) que também ofertam cursos técnicos na área da saúde há algum tempo.

O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado em 2011 com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2011a), possibilitou, recentemente, que a rede pública estadual de MS também passasse a ofertar cursos técnicos para os estudantes do ensino médio, de forma concomitante ou subsequente (MATO GROSSO DO SUL, 2019). Na esfera federal, o Instituto Federal de Educação de Mato Grosso do Sul (IFMS) já ofertou, pelo menos, um curso técnico na área da saúde, o curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde, na modalidade de educação a distância, em 2012².

Em todas essas ofertas, o curso Técnico em Enfermagem tem sido o “carro-chefe”, ou seja, o curso de maior oferta e de maior procura no estado na área da saúde. Entretanto, outros cursos técnicos também foram (e continuam sendo) ofertados, como em Saúde Bucal, Radiologia, Vigilância em Saúde, Imobilizações Ortopédicas, dentre outros.

Mesmo com todas essas ofertas de cursos de formação técnica em saúde, o estado de MS ainda não possui uma política de formação para esse segmento de trabalhadores e nem um acompanhamento e/ou mapeamento da oferta desses cursos.

Em âmbito nacional das políticas de saúde, é constante a preocupação com a formação técnica dos trabalhadores de nível médio. Desde a Reforma Sanitária, passando pelas conferências nacionais de saúde, o tema da formação dos trabalhadores de nível médio é recorrente e necessário, tendo em vista a intencionalidade de fortalecimento do Sistema Único de Saúde (SUS). No entanto, a despeito de terem sido desenvolvidos programas e projetos nacionais para a formação técnica de reconhecida importância, nas décadas de 1980, 1990 e 2000, também não há uma política nacional de formação para esses trabalhadores.

Cabe destacar que a educação profissional técnica de nível médio (EPTNM) integra a

² Dado obtido no site do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec), disponível em: <https://sistec.mec.gov.br/login/login-> (acesso em: 18 jan. 2023).

educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio) e se constitui como uma modalidade desse nível de ensino, conforme preconizado na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e na Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008 (BRASIL, 2008).

De acordo com o Decreto nº 5.154/2004, a educação profissional abrange cursos e programas de: I – qualificação profissional, inclusive formação inicial e continuada de trabalhadores (FIC), que inclui a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização em todos os níveis de escolaridade; II – EPTNM, que deve ser articulada ao ensino médio; e III – educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Esta tese desenvolvida tem como objeto de estudo a EPTNM na área da saúde. Portanto, ao se fazer referência à educação profissional, está sendo enfocada, na atualidade, a EPTNM como modalidade da educação básica.

Considerando o cenário de ofertas para a formação técnica na área da saúde em MS e que, apesar dos avanços tecnológicos, o setor saúde foi um dos setores que menos perdeu sua força de trabalho – pelo contrário, com a institucionalização do SUS, essa força de trabalho foi ampliada, nas últimas décadas, para atender às políticas que visavam, principalmente, ao fortalecimento da Atenção Básica (MACHADO *et al.*, 2016a) –, cabem-nos os seguintes questionamentos que norteiam o desenvolvimento da pesquisa proposta: Como vem se configurando a formação técnica de nível médio dos trabalhadores de saúde no estado de MS? Em que medida essa formação se aproxima de uma formação integral, crítica e politécnica ou se aproxima da lógica de mercado, distante do perfil profissional técnico de nível médio que o SUS precisa?

A necessidade de fomentar a produção de conhecimento sobre a formação desses trabalhadores é inequívoca, pois eles representam a parcela da força de trabalho mais significativa na área da saúde. Assim, este estudo poderá contribuir para a compreensão das dimensões envolvidas nessa formação, no atual contexto político-econômico e social: se atende às necessidades do SUS, o que supõe colocar em questão também o modelo societário vigente, ou se está apenas atrelada à manutenção do sistema capitalista, na atualidade, expresso pelo neoliberalismo, incluindo também a expansão do mercado educacional. Espera-se que dos resultados sejam produzidos conhecimentos que subsidiem discussões acerca da elaboração de uma política de formação técnica em saúde no estado de MS.

Nesse sentido, tendo como referência o objeto de estudo e a necessidade de apreender seu movimento real na realidade concreta em que ele se insere, foi colocado como desafio para a realização desta pesquisa a aproximação com o referencial teórico do materialismo histórico

dialético, o qual não se contenta com um componente descritivo, mas exige a análise no modo de produção social do objeto (CIAVATTA, 2015). Isso significa ampliar o olhar como pesquisadora para, ao superar as impressões imediatas e empíricas do objeto, aprofundar na identificação e compreensão da sua essência, ou seja, das relações, mediações e contradições que tecem o movimento do objeto de estudo em conexão com as relações, mediações e contradições do modo de produção capitalista em que ele está imerso, no cenário brasileiro.

A historicidade da educação profissional já nos permitiu partir da compreensão de que essa modalidade educacional, voltada para a classe trabalhadora, é permeada por políticas (e programas) que privilegiam uma formação tecnicista e pragmática para o mercado, como forma de atender ao capital. No entanto, compreendendo o caráter dialético da produção da existência humana, disputas contra-hegemônicas têm sido travadas com propostas educacionais diferentes da lógica capitalista, as quais privilegiam a formação humana integral, com vistas à transformação social e à emancipação da classe trabalhadora. E foi nesse sentido que esta tese se estruturou.

Recorrer a leituras de Marx e Engels, assim como a autores renomados que já possuíam conhecimento teórico profundo e consolidado sobre o referencial teórico utilizado, foi essencial para que a minha aproximação ao materialismo histórico dialético ocorresse de forma prazerosa e estimulasse minha capacidade de desenvolver o pensamento teórico-abstrato e crítico tão necessário para minha prática social, sobretudo no trabalho como pesquisadora da Fiocruz. Ao mesmo tempo, trouxe motivação para pensar na continuidade desse caminho teórico percorrido, a partir do aprofundamento de (outras) questões suscitadas na tese que ora se apresenta.

Isto posto, o objetivo geral desta tese é analisar a formação técnica de nível médio em saúde no estado de MS em suas relações com as políticas educacionais no cenário neoliberal e seus desdobramentos na organização da oferta, na prática pedagógica e nas perspectivas de estudantes e egressos. Para a concretização desse objetivo geral, desdobram-se objetivos específicos, a saber:

- a) delinear alguns aspectos da política de formação técnica de nível médio em saúde, a partir de dispositivos político-legais do estado;
- b) caracterizar os cursos e estabelecimentos de ensino na EPTNM na área da saúde, considerando oferta e incluindo as modalidades e matrículas, bem como a natureza jurídica das instituições formadoras;
- c) analisar diretrizes teórico-metodológicas, concepções e práticas pedagógicas, considerando a formação para o trabalho;
- d) relacionar as perspectivas de estudantes e egressos quanto às motivações e

expectativas da formação técnica de nível médio em saúde com as análises empreendidas ao longo do estudo.

Esta tese desenvolve-se da seguinte maneira. O Capítulo 2 apresenta a contextualização do objeto em estudo, tendo como perspectiva aspectos da realidade política, econômica e social em que ele está inserido. Desse modo, o capítulo divide-se em quatro seções: Neoliberalismo no Brasil; Educação profissional técnica de nível médio no cenário neoliberal; A educação profissional técnica de nível médio em saúde no Brasil; e A formação técnica na área da saúde no contexto neoliberal em contraposição à formação para o SUS.

O Capítulo 3, “Trajetória Metodológica”, explicita aspectos do referencial teórico que sustenta a análise e a discussão dos resultados encontrados ao longo do estudo. A partir desse referencial – o materialismo histórico dialético –, a análise foi estruturada em três categorias analíticas que perpassam todo o estudo, a saber: neoliberalismo, trabalho e trabalho como princípio educativo. É nesse capítulo que se encontra, ainda, a caracterização das escolas, dos documentos e dos participantes do estudo, bem como são descritos os procedimentos e as técnicas para a coleta de dados.

O quarto capítulo, “A formação técnica de nível médio em saúde em Mato Grosso do Sul”, na primeira parte, apresenta a conformação da EPTNM no estado, tendo em perspectiva as políticas educacionais presentes. Em seguida e em articulação com a análise anterior, são apresentados alguns dados quantitativos, provenientes do Censo Escolar, que possibilitam a caracterização dos cursos e dos estabelecimentos de ensino para a formação técnica de nível médio em saúde em MS.

Tendo em vista as dimensões ontológica e histórica do trabalho e sua relação com a educação, são analisadas, ainda, neste capítulo as diretrizes teórico-metodológicas da formação técnica de nível médio em saúde e algumas concepções e práticas das escolas participantes que permitem a continuidade na compreensão de qual perspectiva de formação técnica predomina no estado de MS. Para tanto, são apresentados e discutidos parte dos dados qualitativos provenientes das entrevistas e dos documentos disponibilizados pelas escolas participantes, os quais possibilitaram a estruturação das seguintes categorias empíricas referentes às diretrizes teórico-metodológicas: O sentido dado ao trabalho; A relação trabalho-educação adotada pelas escolas; e Relação teoria e prática. No que se refere às concepções e práticas pedagógicas, as categorias empíricas são: Concepção de formação presente nas escolas; e Organização curricular.

O Capítulo 5 pretende analisar as motivações e expectativas dos egressos e estudantes dos cursos técnicos ofertados pelas escolas participantes. Tendo como perspectiva a dualidade

estrutural da educação na sociedade brasileira, esse capítulo demonstra o quanto a formação de trabalhadores tem se pautado em uma sociedade de mercado. Os dados qualitativos, concernentes aos grupos focais, foram agrupados em duas categorias empíricas, a saber: Trajetórias educacionais e expectativas para a formação técnica; e Empregabilidade: foco estratégico dos egressos e estudantes.

Finalmente, no Capítulo 6, são tecidas considerações que articulam os capítulos anteriores, enfocando aspectos principais que trazem à luz o panorama da educação profissional técnica em saúde no MS que podem subsidiar a discussão de políticas para essa modalidade de ensino nessa área.

*2 A CONTEXTUALIZAÇÃO DO OBJETO EM ESTUDO: A
SOCIEDADE NEOLIBERAL BRASILEIRA E A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL
MÉDIO NA ÁREA DA SAÚDE*

2.1 Neoliberalismo no Brasil

Vivemos em um país capitalista dependente, que garante a riqueza de outros países capitalistas mais desenvolvidos, a partir da desapropriação de nossas riquezas e da superexploração do trabalho. Como característica marcante, oriunda de nossa raiz colonial, historicamente a sociedade brasileira está organizada em classes a partir da divisão social do trabalho, criando um fosso enorme entre ricos e pobres e resultando em uma imensa desigualdade social, com movimentos contraditórios de ganhos e perdas na conquista dos direitos sociais, o que vem aumentando cada vez mais esse fosso social (CIAVATTA, 2015).

Diante dessa constatação, é necessário voltarmos para as raízes da formação social do país para melhor compreensão de como chegamos até aqui e de que o nosso passado colonial ainda se faz presente como parte da herança cultural.

Antes de mais nada, vale a pena lembrar rapidamente a forma como a América Latina foi explorada e dominada politicamente desde o processo de colonização. Galeano (2010) discorre sobre o massacre sanguinário que sofreu os povos originários das Américas e a exploração até a exaustão de recursos naturais de suas terras para abastecer as riquezas e o comércio dos países colonizadores. Posteriormente, com o imperialismo, a subordinação da América Latina às demandas de acumulação de capital no centro europeu e, em seguida, aos Estados Unidos prevalecem, estabelecendo uma relação centro-periferia dependente (CASTRO; OLIVEIRA, 2022). No Brasil, não foi diferente.

O povoamento do território brasileiro pelos colonizadores ocorreu de forma tardia (só no final do século XVII) e de maneira desorganizada, com o objetivo de apenas abastecer e manter as feitorias e organizar a produção dos gêneros que eram de interesse para o comércio na Europa. Ou seja, a colonização não se orientou para a construção de uma base econômica sólida e orgânica, com vistas à exploração racional dos recursos do território para a provisão de recursos materiais para a população que nele habitava. Ao contrário, foi se constituindo na colônia uma economia subordinada inteiramente ao comércio europeu (PRADO JUNIOR, 2011).

A organização econômica da colônia brasileira era baseada em três setores: agrícola, mineradora e extrativista. O trabalho era realizado por escravos negros, uma vez que os colonos portugueses, assim como os demais colonos europeus, em princípio, não emigrariam para a colônia para serem trabalhadores assalariados. Prado Junior (2011) resume bem a característica fundamental dessa economia colonial:

[...] de um lado, na sua *estrutura*, um organismo meramente produtor, e constituído

só para isto: um pequeno número de empresários e dirigentes que senhoreiam tudo, e a grande massa da população que lhe serve de mão de obra. Doutro lado, no *funcionamento*, um fornecedor do comércio internacional dos gêneros que este reclama e de que ela dispõe. Finalmente, na sua *evolução*, e como consequência daquelas feições, a exploração extensiva e simplesmente especuladora, instável no tempo e no espaço, dos recursos naturais do país (PRADO JUNIOR, 2011, p. 134).

O trabalho escravo foi tão expressivo e perdurou por tanto tempo no Brasil que, no final da era colonial, a população negra escrava já representava um terço da população total. Desse modo, os grupos originais que etnicamente formam as três raças brasileiras são os brancos – predominantemente os portugueses –, os índios e os negros. Quanto à posição social das raças, o branco ocupava a mais elevada, inclusive os migrantes de outros países, que chegavam sem recursos, mas rapidamente conseguiam ascender a uma posição mais privilegiada; enquanto índio e negro ocupavam as camadas inferiores, com dificuldade para ascensão social (PRADO JUNIOR, 2011).

A sociedade brasileira foi se erguendo, assim, na exploração tanto humana quanto de seus recursos naturais, marcada por importantes movimentos e lutas desde o início da colonização e subordinada por uma política hegemônica de alianças conservadoras e colonialistas, em que as relações sociais não eram democratizadas. Essa lógica política se estende até o Império (DOURADO, 2019).

Na República, a lógica política de combinação entre os interesses da burguesia emergente e dos grupos dominantes remanescentes permanece, a despeito de movimentos engendrados para a democratização do poder estatal pelos setores sociais urbanos. Essa política de alianças, em um movimento dialético de avanços, rupturas, retrocessos e aberturas, impactou a formação social brasileira capitalista, constituindo-se como uma burguesia dependente, corporativa, sem um projeto político para a sociedade nacional e sem compromisso com a democracia, em um Estado patrimonial, excludente e de classe (DOURADO, 2019).

Ora, o capitalismo está voltado ao lucro e à acumulação de riquezas, não tendo compromisso algum com a dignidade humana, transformando tudo em mercadoria³ (ALBUQUERQUE; GIFFIN, 2009; CHAUI, 2001). São três os principais estágios do capitalismo: comercial, industrial e financeiro. O capitalismo comercial ou mercantil é a origem

³ Todas as sociedades humanas produzem suas próprias condições materiais de existência, sendo que, para aquelas organizadas por meio da troca, seus produtos produzidos se tornam mercadoria. Os produtos criados são de poder de agentes particulares que podem transferi-los para outros agentes. A mercadoria, então, passa a ter duas funções: pode servir para satisfazer alguma necessidade humana (valor de uso) ou pode ser utilizada para se obter outras mercadorias em troca (valor de troca). Cada mercadoria tem seu valor quantitativo. A quantidade de dinheiro com que uma mercadoria pode ser comprada ou vendida é o seu preço, que varia de acordo com o trabalho abstrato dispendido para a sua produção. O capital é um tipo de sistema de produção de mercadorias que tem como forma monetária de valor o dinheiro (BOTTOMORE *et al.*, 2012).

do capitalismo (final do século XV), o qual se estrutura a partir das grandes navegações, pela compra e venda de produtos, sobretudo com a exploração das colônias dos países europeus. No final do século XVIII, a partir da Primeira Revolução Industrial, dá-se a substituição do capitalismo comercial pelo industrial (também conhecido como concorrencial, liberal ou clássico), com a forte industrialização de bens de consumo. Isso se intensificou na Segunda Revolução Industrial, tendo a concorrência como seu princípio fundamental (CARVALHO, 2013; DARDOT; LAVAL, 2016).

Com a grande crise de 1873 a 1896, conhecida como a Grande Depressão, o capitalismo se (re)estrutura com forte urgência à acumulação, concentração e centralização do capital e redimensionamento do papel do sistema bancário e de créditos, dando vazão ao surgimento de grandes monopólios, com o capitalismo financeiro (ou monopolista). O processo de acumulação das grandes empresas teve a contribuição dos Estados, por meio de políticas que possibilitavam as conquistas de novos territórios para consumo ou fornecimento de matérias-primas assim como a força de trabalho barata (CARVALHO, 2013).

O capitalismo monopolista possibilitou a fusão de empresas, a partir do *pool*, cartel e truste. Essa organização capitalista produziu alguns fenômenos na dinâmica da sua economia que alteraram radicalmente as condições de vida na sociedade, dentre eles, destacam-se: crescimento progressivo dos preços das mercadorias e serviços produzidos pelos monopólios; taxas de lucros e taxa de acumulação mais altas nesses setores monopolizados; investimentos concentrados em setores de maior concorrência; e introdução de novas tecnologias em substituição à força de trabalho. No auge do capitalismo monopolista, ocorreu também o fenômeno da supercapitalização: crescimento do capital excedente, necessitando de mecanismos adequados para sua absorção a fim de manter seu crescimento. Desse modo, esse montante de capital excedente foi escoado sob diversas formas: autofinanciamento de grupos monopolistas; investimento na indústria bélica; migração do capital excedente para o exterior (internacionalização do capital); e utilização em atividades sem valor (PAULO NETTO, 2009).

Vale ressaltar que a internacionalização se acentua nas duas décadas do século XX, em que os grandes monopólios industriais levaram seu domínio de mercado para muito além das fronteiras nacionais, tornando-se grandes empresas transnacionais. Assim, o processo de internacionalização do capital se inicia com as grandes empresas estrangeiras (sobretudo norte-americanas, alemãs, inglesas e francesas), criando suas filiais nos países subdesenvolvidos (CARVALHO, 2013).

O crédito bancário, no capitalismo monopolista, viabilizava os investimentos industriais para que as grandes empresas pudessem cada vez mais conquistar parcelas maiores do mercado.

Desse modo, os grandes bancos, de posse de informações privilegiadas, compravam as ações das grandes empresas industriais, tornando-se coproprietários, ao mesmo tempo que as grandes empresas compravam ações dos bancos com os quais negociavam, produzindo a fusão do capital monopolista bancário com o capital monopolista industrial. Isso é conhecido como a oligarquia financeira, em que banqueiros e indústrias passam a controlar a economia de seus países de origem, bem como dos países que hospedam suas empresas filiais, dividindo a economia mundial em dois tipos: países centrais desenvolvidos e países periféricos dependentes subdesenvolvidos (CARVALHO, 2013; PAULO NETTO, 2009).

No Brasil, a expansão do capitalismo monopolista inicia-se no final da década de 1950, concretiza-se e se consolida com o Golpe Militar de 1964 e a Ditadura Militar, sobretudo pela reorganização do aparelho de Estado, pela militarização do poder político estatal e pela reorientação da política econômica engendrada pelo Estado brasileiro, o que intensificou a dependência política e econômica do país ao capital estrangeiro, especialmente aos Estados Unidos (SEVES, 2013).

Com o capitalismo monopolista, o liberalismo clássico da livre concorrência entra em crise, uma vez que a concentração industrial e o protecionismo dos cartéis destruíam a concorrência e fragmentava o espaço econômico mundial. A intervenção do Estado, por meio de suas legislações, favorecia o estabelecimento de monopólios e, conseqüentemente, prejudicava também a concorrência, que é a base desse sistema (DARDOT; LAVAL, 2016).

Ademais, após a Segunda Guerra Mundial, os países centrais adotaram as políticas do Estado de Bem-Estar Social como forma de intervenção do Estado para garantir à população os direitos fundamentais como saúde e educação. A crise global, iniciada na década de 1970, somada à onda inflacionária da década de 1980, levou ao declínio do Estado de Bem-Estar Social e à (re)formulação do capitalismo a partir de um novo papel dado ao Estado, agora com característica de um intervencionismo liberal, ou seja, intervenção do Estado para favorecer a concorrência e não a eliminar, surgindo, assim, o neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo consiste em uma política econômica que determina a redução do papel do Estado nas normas, regras e regulamentações impostas ao funcionamento do mercado, devendo este ficar livre para se organizar, enquanto aquele deve atuar de forma restrita para manter as regras que possibilitem o jogo capitalista e produzir os bens públicos (justiça e segurança). Para tanto, a concorrência deve ser estimulada entre os produtores internos, ao mesmo tempo que o controle dos gastos do Estado deve ser aumentada, privatizando-se as empresas estatais e flexibilizando a força de trabalho. Seus fundamentos se apoiam na economia mundial globalizada, que defende a necessidade de um novo Estado, mais eficiente e ágil, que

se ocupe das tarefas básicas necessárias para a manutenção da ordem na sociedade, deixando para o mercado o campo da produção (PAULANI, 2006).

O neoliberalismo pode ser assim resumido:

[...] os neoliberais opõem-se a qualquer ação que entrave o jogo da concorrência entre interesses privados. A intervenção do Estado tem até um sentido contrário: trata-se não de limitar o mercado por uma ação de correção ou compensação do Estado, mas de desenvolver e purificar o mercado concorrencial por um enquadramento jurídico cuidadosamente ajustado. Não se trata mais de postular um acordo espontâneo entre os interesses individuais, mas de produzir as condições ótimas para que o jogo de rivalidade satisfaça o interesse coletivo. A esse respeito, [...] o neoliberalismo combina a reabilitação da intervenção pública com uma concepção de mercado centrada na concorrência [...] Ele prolonga a virada que deslocou o eixo do liberalismo, fazendo da concorrência o princípio central da vida social e individual, [...], reconhece que a ordem de mercado não é um dado da natureza, mas um produto artificial de uma história de construção política (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 69-70).

É importante destacar que, para os neoliberais, o neoliberalismo não é um estado natural, exigindo, pois, intervenções políticas e a adaptação constante dos indivíduos à economia em permanente movimento e à competitividade, por meio de políticas específicas e reformas sociais que “devem chegar ao ponto de mudar a própria maneira como o homem concebe a sua vida e seu destino a fim de evitar os sofrimentos morais e os conflitos inter e intraindividuais” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 91). Para esse intuito, é endereçada à educação em massa o papel de adaptar os indivíduos a esse novo tipo de vida, a essa nova lógica em que se exige constante especialização às novas técnicas e à concorrência generalizada, ao mesmo tempo que se espera a adesão ao espírito capitalista (DARDOT; LAVAL, 2016).

O neoliberalismo, então, tem servido aos interesses da classe dominante e é quem determina a forma como o nosso país (e os demais países dependentes) devem caminhar para assegurar a vitória do capital, a partir da ampliação do papel do mercado (com ênfase em privatizações, importações e políticas fiscais favoráveis às multinacionais) e da redução do poder do Estado no que se refere ao atendimento das necessidades sociais (ALBUQUERQUE; GIFFIN, 2009; CHAUI, 2001).

A globalização pode ser considerada um instrumento importante do neoliberalismo ao possibilitar a desregulamentação das economias nacionais, a reestruturação do mercado de trabalho e novas formas de organizá-lo, além de favorecer a flexibilização e a crescente precarização do trabalho, acarretando, entre outras consequências, o desemprego estrutural e mantendo, de forma cada vez mais acentuada, as desigualdades sociais (DELUIZ, 2004).

No final dos anos 1980, o termo *globalização* foi utilizado para indicar a ideia de unificação do mundo; contudo, há outro sentido representado por políticas neoliberais que foram implementadas por agentes e instituições gestoras do capitalismo dominante.

Globalização não é um resultado automático do desenvolvimento da economia ou das novas tecnologias, mas configura-se como resultado de uma política neoliberal que foi implementada por governos nacionais e instituições internacionais, com vistas à abertura do mercado de capitais, bens e serviços, à desregulamentação do mercado de trabalho e à eliminação de qualquer obstáculo à livre empresa. Seu objetivo é assegurar o domínio das grandes corporações e fundos de investimento por meio de uma construção ideológica que serve para legitimar, dissimular e unificar um mundo que está a serviço do capital (CASTRO, 2008). É, portanto, um processo político-econômico, sociocultural e geo-histórico, que coloca em movimento “a reprodução ampliada do capital, em escala global” (IANNI, 1998, p. 28).

Nessa perspectiva, no Brasil, na década de 1990, com a promessa de garantir o seu desenvolvimento econômico com os auspícios do neoliberalismo, foi realizada a Reforma do Estado. Essa reforma, efetivada de maneira mais acirrada no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), era substancialmente ligada ao Consenso de Washington, cartilha neoliberal idealizada por organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), os quais também influenciaram (e motivaram) as reformas de Estado de outros países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento. Para dar suporte a esses organismos internacionais, foram criados organismos regionais que, especificamente na América Latina, podemos citar: a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal) e o Acordo de Livre Comércio das Américas (Alca) (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Na cartilha neoliberal, estavam elencados dez pressupostos que deveriam ser adotados integralmente pelos países, com a promessa de desenvolvimento pleno. Dentre esses pressupostos, previa-se a abertura total e irrestrita do mercado, ao mesmo tempo que indicava a necessidade de reduzir o papel do Estado (a ideia de Estado mínimo) e realizar privatizações. A cartilha foi seguida à risca, porém, seus resultados foram pouco produtivos para a nossa economia, mas nefastos para a população, sobretudo por ter ampliado as desigualdades sociais (FRIGOTTO, 2007a; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). Em outras palavras, o Consenso de Washington, materializado na Reforma de Estado da era FHC, representou nada mais, nada menos, que um ajuste da sociedade brasileira às demandas do capital (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Seguindo a lógica neoliberal, o Estado deve ter atuação mínima, restrita aos direitos (como saúde, educação, lazer etc.). O mercado, por sua vez, tem atuação máxima, visto que promoveu o encolhimento dos espaços públicos para ampliar os espaços privados, na medida

em que substituiu o conceito de direito pelo de serviço (CHAUÍ, 2001; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003). “O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

Os demais governos que sucederam a essa reforma pactuaram, de certo modo e em algumas decisões políticas, com o projeto do neoliberalismo, pois apesar de termos obtido avanços nas conquistas sociais – e avanços significativos para grande parcela da população, como a ampliação dos programas de combate à pobreza: implantação dos programas Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada; expansão de direitos a grupos socialmente vulneráveis; políticas de ações afirmativas; e programas de bolsas federais para alunos de baixa renda dos cursos de nível superior (MACHADO; LIMA; BAPTISTA, 2017) –, houve também alguns retrocessos, tais como redução de salários, flexibilização e precarização das relações de trabalho, desmonte dos serviços públicos, aumento do desemprego e redução de gastos sociais (ALBUQUERQUE; GIFFIN, 2009; PIOLLI 2018).

Todavia, é no governo de Michel Temer (agosto de 2016 a dezembro de 2018) que podemos considerar um dos períodos mais perversos da nossa história para os trabalhadores em geral, pois favoreceu um intenso desmonte dos direitos em favor do mercado, legalizando a desigualdade social (PIOLLI, 2018).

Especialmente na área da educação, o corte e o congelamento de gastos públicos por 20 anos, previstos na Emenda Constitucional nº 95/2016 (BRASIL, 2016a), bem como o incentivo para a desvinculação das receitas da União, de acordo com a Proposta de Emenda Constitucional nº 87/2015 (que desobriga a aplicação de recursos oriundos dos impostos para a educação, conforme havia sido previsto constitucionalmente) e a Lei de Responsabilidade Fiscal, somados à facilitação da entrada de grandes grupos econômicos no setor, com acesso aberto e irrestrito aos fundos públicos, vêm tensionando medidas para que o Estado transfira, cada vez mais, sua responsabilidade para a iniciativa privada, acarretando em novas e diversas formas de contratação para o trabalho e aumento da terceirização e da privatização no setor público (PIOLLI, 2018).

O novo ciclo de reformas educacionais, iniciado em 2016 com a reforma do ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), expressa de forma contundente as possibilidades de lucro e negócios variados dos grandes grupos privados para a mercantilização da educação, não apenas na aquisição ou fusão para a ampliação da oferta de vagas, mas também quanto ao grande nicho de consultorias, produção e venda de materiais didáticos, plataformas de educação a distância (EaD), elaboração de currículos, entre outros (CASTRO; OLIVEIRA, 2022; PIOLLI, 2019).

Quanto à área da saúde, Campos (2018), ao comentar sobre o documento do BM denominado “Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”, de 2017, refere que ele se insere em forte movimento político e cultural cuja intenção é construir movimentos de retrocesso dos espaços públicos, substituindo-os pelos processos característicos do mercado. As medidas previstas reduzem a amplitude do SUS no que se refere à cobertura populacional e aos serviços prestados, tendo como base:

[...] a privatização, terceirização, parceria público-privada, descentralização com desregulação e fragmentação da rede, fim da gratuidade; enfim, uma trajetória de se produzir um SUS restrito aos muito pobres, funcionando como se fosse mercado, sem a diretriz da solidariedade e a de assegurar direitos [...] (CAMPOS, 2018, p. 1709).

Com as eleições de 2018, que elegeram à presidência da república Jair Messias Bolsonaro, os estímulos governamentais em favor do setor privado mercantil em todas as áreas (educação, saúde, economia etc.), ampliando a forma de acesso aos fundos públicos, acentuam-se e se solidificam.

Seu governo, que se caracterizou como conservador, reacionário, antipopular e antinacional, não apresenta um projeto educacional robusto para as classes mais pobres, mas, ao contrário, seu maior intuito se resume a combater *ideias progressistas enraizadas na escola* (segundo seu entendimento e de seus seguidores), e por isso defendia propostas como o *homeschooling*, a militarização da educação básica, o projeto Escola sem Partido e o fim da chamada “ideologia de gênero”. Propostas estas confusas, sem embasamento científico e muitas vezes contraditórias (quando, por exemplo, fala da Escola sem Partido, mas quer introduzir o ensino religioso no currículo), que servem claramente a um projeto específico de sociedade (COSTA *et al.*, 2021).

O desmonte à educação nacional (básica e superior) foi a sua principal bandeira, por meio de corte de recursos para a educação pública, para a ciência e a pesquisa científica, além de ameaças ao funcionalismo público e incentivos à privatização, mediante vários mecanismos e não só pela privatização direta – terceirização, transferência de gestão de organizações sociais, convênios com entidades privadas, incremento na parceria público-privada (SAVIANI, 2020) –, os quais já se encontravam presentes nos governos anteriores, mas se acentuam neste, incentivados sobretudo pelo capital estrangeiro, personificado pelo BM (MELIM; MORAES, 2021).

No momento histórico marcado pela pandemia do novo coronavírus (11 de março de 2020 a 5 de maio de 2023), as ações do governo Bolsonaro evidenciaram o papel do Estado na manutenção dos interesses privados, incluindo financistas, bancários e empresariado de médio

e grande porte. Foi fortalecida a fragilização do SUS, dos direitos trabalhistas e sociais (PEIXOTO *et al.*, 2019).

Nas eleições de 2022, com a vitória apertada de Luiz Inácio Lula da Silva para o seu terceiro mandato, há (boas) perspectivas da retomada do país em diversas pautas importantes para a população, sobretudo quanto ao meio ambiente, saúde e educação, como colocado em seu discurso de posse⁴, aliado ao desenvolvimento de políticas macroeconômicas a curto prazo, e às mudanças estruturais institucionais a longo prazo (FERRARI FILHO; TERRA, 2023). Nessa perspectiva, (velhos) problemas hão de persistir se não houver a ruptura total do governo às demandas do capital neoliberal para que se concretize de fato um novo projeto econômico social que beneficie todos os brasileiros (FERRARI FILHO; TERRA, 2023; MARQUETTI; MIEBACH; MORRONE, 2023).

É nesse panorama político-econômico que foram implementadas determinadas políticas voltadas para a educação e, especificamente, para a EPTNM, e que, no âmbito da formação no campo da saúde, limitam sobremaneira a perspectiva de serem formados trabalhadores que defendam, de fato, a saúde e a educação como direitos.

2.2 Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁵ no Cenário Neoliberal

A divisão de classes na qual nossa sociedade brasileira está organizada, fruto do sistema econômico capitalista, reflete o projeto de sociedade dominante e, conseqüentemente, o tipo de educação ofertada: educação propedêutica para os filhos da classe burguesa (com vistas à formação da elite, ou seja, daqueles que concebem e controlam o processo de trabalho) e formação profissional voltada aos filhos do proletariado (para formar aqueles que executam o trabalho) (CAMPELLO, 2008; CIAVATTA; RAMOS, 2011). Configura-se, assim, a dualidade estrutural na educação em que, a depender dos filhos da classe social que se quer formar, as escolas (e seus projetos pedagógicos) se diferenciam para formar e disciplinar trabalhadores ou dirigentes, sendo essa dualidade acentuada no ensino médio (KUENZER, 2007).

A educação profissional no Brasil se constituiu destinada aos pobres e desvalidos, sobretudo para crianças e jovens que viviam em situações desfavoráveis, como forma de “compensar” suas mazelas. Foi com a intensa industrialização, a partir do governo Vargas, na década de 1930, que a formação de trabalhadores foi considerada uma necessidade econômica

⁴ <https://lula.com.br/discurso-de-posse-lula-2023/>

⁵ Ressalta-se que, apesar da denominação “educação profissional técnica de nível médio” (EPTNM) ser atual, dado o foco do estudo, ela será priorizada como termo a ser utilizado nesta pesquisa.

primordial. No entanto, isso reforçou a dualidade entre os dois tipos de educação, uma vez que a própria Constituição Federal de 1937 destinava o ensino primário e profissional para as classes menos favorecidas enquanto, para os filhos da elite, eram ofertados o ensino secundário e a formação geral ou intelectual.

A gênese da dualidade estrutural (e do preconceito ao trabalho manual) pode ser explicada desde a época do Brasil Colônia (1500 a 1822), que tinha sua economia baseada na agroexportação, a partir do trabalho dos escravos (índios e negros africanos). As primeiras escolas foram as dos jesuítas (1549), reservadas apenas aos filhos da elite. Para os demais, a aprendizagem se dava no próprio ambiente de trabalho (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

A pedagogia jesuítica, expressada pelo seu plano didático-pedagógico nominado de *Ratio Studiorum*, era universalista (pois foi adotado por todos os jesuítas, independentemente do lugar onde estivessem) e elitista (dirigido à formação da elite colonial), com currículo que abrangia cursos de humanidades (estudos inferiores, de seis a sete anos, com ênfase nos cursos de gramática, latim e grego), de filosofia e de teologia (estudos superiores), que no Brasil eram limitados à formação dos padres catequistas (SAVIANI, 2011).

Na época do Brasil Império (1822 a 1889), a primeira Constituição brasileira garantia a gratuidade do ensino primário e dispositivos para organizar colégios e universidades. Todavia, na prática, o governo central se incumbiu do ensino superior e transferiu a responsabilidade de organização das escolas primárias e secundárias para os governos das províncias. Em meio à aprovação de inúmeras leis incoerentes, foram geradas carências nesses dois níveis de ensino, o que possibilitou a entrada de instituições privadas para a oferta do ensino secundário (SAVIANI, 2011).

Cabe ressaltar que as escolas primárias, nessa época, eram conhecidas como “Escolas de Primeiras Letras”, que se destinavam a todos os povoados para o acesso aos saberes rudimentares, que os afastavam da ignorância. O currículo dessas escolas era composto por: leitura, escrita, gramática da língua nacional, quatro operações aritméticas, noções de geometria e princípios da moral cristã e da doutrina da religião católica (SAVIANI, 2011).

Enquanto isso, o ensino secundário, que era majoritariamente ofertado por escolas particulares, estava destinado a preparar a elite para os exames preparatórios que davam acesso ao ensino superior, sendo, desse modo, uma educação classista, seletiva e propedêutica. O ensino superior, por sua vez, cabia formar pessoas qualificadas para o desenvolvimento de atividades de produção e de burocracias do Estado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Nesse período, foram criadas as primeiras Escolas de Ofícios, destinadas a amparar os órfãos e pobres, que eram mantidas com recursos públicos para instituições privadas e

ofereciam o ensino primário e o aprendizado de ofícios manuais, ou seja, uma educação apartada do ensino secundário e superior, voltada para a formação da força de trabalho para as oficinas e fábricas. Mesmo após a instauração da República (1889), o preconceito em relação ao trabalho manual persiste, assim como a concepção de que para este deveria ser destinado um tipo de educação diferenciada em relação à educação da classe burguesa (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Na Primeira República, era necessário ampliar o público dessa modalidade de educação, bem como garantir o disciplinamento e a capacitação técnica de crianças e jovens dos setores populares urbanos, transformando-os em trabalhadores assalariados, conforme demanda do capitalismo industrial que estava em crescimento na época. São criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, no governo de Nilo Peçanha, que ofertavam ensino profissional primário gratuito e tinham como “missão” formar cidadãos úteis à Nação (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

O segundo período da República, conhecido como a Era Vargas, é marcado pela consolidação do capitalismo no país, como consequência do avanço industrial e da intensa urbanização. Em 1930, foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, com ênfase na reestruturação da educação brasileira. Destaca-se, na década de 1940, a Reforma Capanema, com a implementação das Leis Orgânicas de Ensino, que criaram ramos no ensino secundário: de um lado, o ensino propedêutico, voltado à formação de intelectuais; e, de outro, cursos técnicos (nas áreas da indústria, comércio e agricultura), voltados para as camadas menos favorecidas para a formação de trabalhadores instrumentais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; CAMPELLO, 2008; LIMA; RAMOS, LOBO NETO, 2013).

Apesar de a Reforma garantir o ingresso dos concluintes dos cursos técnicos ao ensino superior, havia um claro desestímulo para isso, tendo em vista que o curso superior pretendido deveria estar relacionado à habilitação do curso técnico realizado (CAIRES; OLIVEIRA, 2016). A criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Senac (em 1946), além da criação das redes de escolas técnicas federais, na década de 1950, consolida e fortalece o projeto de educação dual brasileiro (CIAVATTA, 2008; SAVIANI, 2011).

O governo de Juscelino Kubitschek foi marcado pela expansão acelerada da economia, sobretudo do setor industrial, e o seu projeto “50 anos em 5” foi propício para a implantação, expansão e consolidação da educação profissional e tecnológica no país, a partir da associação com o capital estrangeiro e acordos internacionais para a constituição de programas nessa área, o que promoveu a consolidação da rede de Escolas Técnicas Federais (CAIRES; OLIVEIRA, 2016; RAMOS, 2014).

Em 1961, com a LDB, obteve-se a equivalência entre os cursos de formação propedêutica e de formação profissional (CIAVATTA; RAMOS, 2011; RAMOS, 2014). Contudo, essa equivalência significou apenas formalmente uma possibilidade de dar continuidade aos estudos superiores, pois a equivalência na qualidade da educação básica não se concretizou, como ressalta Frigotto (2007a), uma vez que o projeto da classe burguesa brasileira, de cultura escravocrata e colonizadora, será sempre o de manter essa dualidade educacional para continuar formando um trabalhador submisso e adaptado às exigências do mercado, pois a nossa sociedade brasileira é, nas palavras do próprio autor, “uma sociedade que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” (FRIGOTTO, 2007a, p. 1134).

Em seguida, na Ditadura Militar, a formação profissional da classe trabalhadora foi um aspecto estratégico no cenário em que foram travadas intensas lutas políticas, ao representar, de certo modo, a concepção de um projeto de sociedade e de desenvolvimento para as duas partes em disputa: para os que estavam no poder, a formação profissional serviria para garantir o desenvolvimento econômico do país, a serviço do capital estrangeiro; enquanto para os que lutavam contra a Ditadura, a formação dos trabalhadores deveria incorporar dimensões políticas comprometidas com a cidadania (RAMOS, 2014). Nesse período, foram promulgadas duas políticas educacionais: uma em 1971 e a outra em 1982.

A Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) preconizava que a educação profissional deveria estar integrada com o segundo grau, hoje denominado de ensino médio. As escolas deveriam ofertar (compulsoriamente) cursos de formação profissional dentro da carga horária das disciplinas básicas. Com isso, criou-se uma falsa ideia de que o estudante sairia da escola com conhecimentos acadêmicos e técnicos suficientes para entrar no mercado de trabalho de imediato. Na realidade, ao não se respeitar uma carga horária para a formação básica e, ao mesmo tempo, com a falta de recursos públicos para o investimento no ensino técnico (como a construção de laboratórios para as aulas práticas, compra de materiais e equipamentos necessários para a aprendizagem e formação docente), o estudante da escola pública não saía nem com um bom conhecimento acadêmico e menos ainda com conhecimento técnico (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Mesmo que para alguns, pelo menos na teoria, a obrigação de uma trajetória única para todos os estudantes poderia representar a extinção da dualidade estrutural (CAIRES; OLIVEIRA, 2016), para outros, com o discurso da necessidade do mercado de trabalho, a formação profissional universal e compulsória prevista na lei estava, na realidade, voltada para atender ao capital externo, ao qual a Ditadura Militar estava atrelada, a partir da entrada de multinacionais. Ainda, havia também o objetivo de dificultar que jovens da classe trabalhadora

pleiteassem o ingresso nas universidades. Contudo, a classe média também se viu impedida de garantir aos seus filhos a entrada no ensino superior como forma de ascensão social (RAMOS, 2014), e os empresários, donos das escolas privadas, reclamavam do elevado custo para manutenção dos cursos (CUNHA, 2014). Todos esses fatores colocaram em xeque essa lei.

Caminhando para o fim do Regime Militar e tentando esconder o fracasso da política educacional (CUNHA, 2014), foi promulgada a Lei nº 7.044/82 (BRASIL, 1982), que modificou a situação colocada na lei anterior ao determinar como facultativo o oferecimento da formação profissional no segundo grau. De certa forma, essa lei restringiu a oferta de educação profissional às instituições especializadas (CAIRES; OLIVEIRA, 2016).

Após a Ditadura, no processo de redemocratização do país, a educação profissional foi vista como estratégia populista, sendo marcante a expansão da rede federal de educação profissional nesse período e a transformação de todas as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet), com o intuito de fortalecer essas instituições (RAMOS, 2014).

A partir da década de 1990, com a globalização, o avanço desenfreado no desenvolvimento de tecnologias e a proliferação de políticas neoliberais, vem se constituindo no país, ao longo dos anos, um novo modelo de mercado, por meio de políticas de flexibilização do trabalho e flexibilização na produção, acarretando a desregulamentação dos direitos trabalhistas, intensa precarização das relações de trabalho e alta competitividade, dentre outros aspectos. A partir desse contexto, aparecem as “soluções”, como o empreendedorismo e a empregabilidade⁶, influenciando na formação técnica dos trabalhadores (SOUZA, 2018).

A formação técnica passa a ser centrada na produção de um profissional polivalente, capaz de se “adaptar” às exigências do mercado, sem direito à reivindicação, como forma de garantir a manutenção do seu emprego. Outra noção, a de competência, passa, então, a dominar os currículos dos cursos para assegurar esse tipo de profissional (PRONKO *et al.*, 2011).

A pedagogia das competências, que começa a ganhar forma a partir dos anos de 1980, na Europa, é um instrumento da ideologia neoliberal que preconiza a desqualificação dos conhecimentos escolares e da escola, na medida que valoriza a experiência e a subjetividade da

⁶ Capacidade que o próprio indivíduo deve desenvolver para manter-se ou reinserir-se no mercado de trabalho, devendo, para isso, adquirir um conjunto de conhecimentos e habilidades que o torne capaz de competir com aqueles que também disputam um emprego. Esse termo foi lançado em especial no governo de FHC, relacionado diretamente às atividades de qualificação profissional e de valorização da educação. É utilizado, sobretudo, pela classe empresarial, com o intuito de relativizar a crise do emprego e o fato de que o setor produtivo não será capaz de incorporar ou manter todos os trabalhadores em seus postos de trabalho. O desemprego, desse modo, é justificado pela falta de qualificação do trabalhador, destinando a este toda a culpa por não conseguir atender às novas exigências do mercado de trabalho e desresponsabilizando, assim, o Estado como regulador das relações entre capital e trabalho (OLIVEIRA, 2008).

prática, com abordagem individualizante e individualizada, e com vistas a um processo educativo que atenda às necessidades do mercado e não do educando (DELUIZ, 2004; LIMA, 2006; SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013).

A noção de competências é originária da psicologia do desenvolvimento, sendo depois apropriada em uma vertente socioeconômica, delegando à educação o papel de adequar os trabalhadores às relações sociais de produção, sem considerar as contradições e disputas em jogo (RAMOS, 2003). Desse modo, essa pedagogia tem como meta produzir comportamentos verificáveis em situações e tarefas específicas, sendo considerada uma forma de *adestrar a mão* da classe trabalhadora, na medida que esta deve se adaptar física, psíquica e afetivamente à lógica da produção (FRIGOTTO, 2007a).

Deluiz (2004) alerta para os riscos da adoção da pedagogia das competências sem uma análise crítica. Dentre esses riscos, o principal seria o de adotar uma pedagogia que tem como objetivo primordial atender ao mercado e às exigências empresariais, de maneira instrumentalizante e tecnicista, o que pode levar a um descarte rápido de trabalhadores por não possuírem uma formação com bases tecnológicas e políticas sólidas.

Para Frigotto (2007a), a adoção da pedagogia das competências levou a um distanciamento da perspectiva de uma educação omnilateral⁷ e politécnica⁸ e de uma escola unitária. A luta de muitos educadores progressistas para a superação das desigualdades sociais sempre esteve na defesa de uma educação básica (níveis fundamental e médio) pública, laica,

⁷ Esse conceito representa, para Marx, uma ruptura ampla e radical com o ser humano limitado da sociedade capitalista, pois refere-se a uma formação humana vasta e completa que se opõe à formação unilateral resultante do trabalho alienado, da divisão social do trabalho e das relações burguesas que coisificam o ser humano. Por ser ampla e radical, essa ruptura atinge vários aspectos da formação do ser social, abrangendo os campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual e artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, entre outros. A omnilateralidade tem como pressuposto vencer o capital, a partir de uma formação de ser humano que, de maneira coletiva e livre, produz sua existência, visando à sua emancipação, de modo a superar o individualismo, a mesquinhez e as relações impostas pela classe burguesa. Para tanto, esse ser humano precisa atuar com todo o seu potencial, e não de modo fragmentado, para assegurar o seu desenvolvimento humano total (SOUSA JUNIOR, 2008).

⁸ O termo politécnica não deve ser compreendido como uma totalidade de diferentes técnicas fragmentadas, mas, ao contrário, liga-se à ideia de superação da dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre a instrução profissional e a propedêutica, pois entende-se que não existe um trabalho manual que não envolva um certo grau de trabalho intelectual, assim como não existe um trabalho intelectual que não tenha necessidade de utilizar certo grau de trabalho manual. A separação do trabalho manual do trabalho intelectual é fruto das relações sociais estabelecidas ao longo da história. Nesse sentido, a politecnia busca a articulação entre o trabalho manual e o intelectual, caracterizando-se pelo domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo de trabalho produtivo moderno. Trata-se de um desenvolvimento multilateral, que deve envolver todos os aspectos da prática produtiva, buscando proporcionar a compreensão da contradição típica da sociedade capitalista para sua superação. Cabe enfatizar que, diferente da omnilateralidade, que pressupõe a superação da sociedade capitalista para sua plena realização, a politecnia se dá no âmbito das relações burguesas, ou seja, ela pode ser considerada como a concepção marxista de educação que propõe a se realizar nesse ambiente de opressão em que vive a classe trabalhadora. Pretende-se, nesse sentido, uma formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores para que eles possam compreender a sua própria condição social e histórica e lutar por sua emancipação (SAVIANI, 2003; SOUSA JUNIOR, 2008).

gratuita e de qualidade para todos (ou seja, não dualista), e que garantisse a articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito da população e essencial para a construção da cidadania e de uma real democracia, o que possibilitaria, assim, a emancipação⁹ da classe trabalhadora (CIAVATTA; RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2007a; RAMOS, 2014).

A política educacional promulgada nesse período foi concretizada pela LDB nº 9.394, de 1996 que representou a “derrota” de um projeto de educação mais progressista sustentado por uma parte da sociedade. Apesar de essa lei ter dado um destaque importante para a educação profissional por apresentar um capítulo exclusivo, o fato de ser ampla, em sua redação, abriu brechas para que a regulamentação dessa modalidade de ensino ficasse à mercê de cada governo, a partir da publicação de decretos e portarias, não se constituindo em um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora (RAMOS, 2014).

Frigotto e Ciavatta (2003) criticam a demora que essa lei levou para ser aprovada como uma manobra para que ajustes necessários a uma política neoliberal de educação e de interesse do governo pudessem ser realizados. Para Saviani (2010, 2016a), uma vez que o projeto original dessa LDB foi o primeiro organizado a partir de forte mobilização da comunidade educativa, poderia ter sido uma oportunidade para a consolidação de um Sistema Nacional de Educação, mas, ao contrário, por interferência governamental, adotou-se uma lei minimalista (por apresentar um texto inócuo e genérico), em que desresponsabiliza a União pela manutenção da educação (o texto legislativo expressa responsabilidades dos municípios e dos estados, mas não deixa claro os da União), ao mesmo tempo que delega o controle por meio de um sistema nacional de avaliação em todos os níveis e modalidades educacionais.

Logo em seguida à promulgação da LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), foi deflagrada a primeira reforma da Educação Profissional, com a publicação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997). Esse decreto reforçou a dualidade estrutural da educação ao indicar que a formação técnica não mais fosse realizada de forma integrada ao ensino médio, além de legalizar a mercantilização da profissionalização, incentivando a oferta de cursos modulados, aligeirados, fragmentados, nas modalidades concomitante e subsequente (RAMOS, 2002; SANTOS, 2017).

Nessa direção, o contexto produtivo criou a obrigação da polivalência, que transforma

⁹ Segundo o Dicionário Online de Português (<https://www.dicio.com.br/>), emancipação significa tornar-se livre ou independente. Enquanto, para os liberais clássicos, liberdade significa a ausência de interferência, de coerção, para os marxistas, liberdade é sinônimo de autodeterminação. Nessa direção, na concepção marxista, influenciada pelos pensamentos de Spinoza, Rousseau, Kant e Hegel, liberdade é a eliminação dos obstáculos (condições do trabalho assalariado, por exemplo) para a emancipação humana, ou seja, para o desenvolvimento pleno de todas as suas possibilidades humanas, que garanta a criação coletiva de condições humanas mais dignas (BOTTOMORE *et al.*, 2012).

a necessidade de formação para a de qualificação, requalificação e desqualificação. Com isso, passa-se, cada vez mais, a exigir cursos de formação profissional rápidos, baratos e com conteúdo restrito, para que os trabalhadores pudessem se adequar rapidamente às exigências do mercado, visando assim a garantia da sua empregabilidade (CIAVATTA, 2008). A tônica anunciada pela mídia e pelos representantes dos governos das três esferas era: *trabalhador sem qualificação não conseguirá trabalho!* Sem um olhar mais aguçado do contexto político e econômico em que vivemos, a culpa do desemprego recai no trabalhador e na sua falta de qualificação, como já apontado.

Nessa perspectiva, com o intuito de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional e Técnica, foram sendo criados diversos programas para a qualificação/requalificação dos trabalhadores, como: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), de 1986; o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor), de 1995; o Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep), de 1997; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), de 2005; o Programa Brasil Profissionalizado, de 2007; e o Pronatec, de 2011 (RAMOS, 2014). Destacaremos os dois últimos programas.

Instituído pelo Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007a), no segundo mandato do presidente Lula da Silva, o Programa Brasil Profissionalizado visava estimular o ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase em uma educação científica e humanística, de acordo com os arranjos produtivos locais. Ressaltamos que esse programa só foi possível uma vez que, em 2004, foi instituído o Decreto nº 5.154/04 que, diferentemente do decreto anterior (nº 2.208/97; BRASIL, 1997), permitia a integração do ensino médio com a EPTNM (BRASIL, 2004), mas, ressalta-se, continuou possibilitando a participação da iniciativa privada (com recursos públicos) na oferta da educação profissional, o aligeiramento e fragmentação dos cursos técnicos (SANTOS, 2017).

Com garantia de aporte financeiro, o Programa Brasil Profissionalizado pretendia incrementar a oferta de ensino médio integrado na rede estadual. Para tanto, os entes públicos (estados, municípios e Distrito Federal) interessados em participar desse programa deveriam aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual previa também parceria entre o Estado e a sociedade civil. Em 2008, o decreto amplia-se, possibilitando a oferta de cursos de educação profissional subsequente ao ensino médio e não mais somente integrado a esse nível de ensino (NASCIMENTO; SILVA, 2017).

Evidenciaremos dois aspectos que chamam a atenção no decreto do Programa Brasil

Profissionalizado: analisando os seus incisos, percebe-se que a integração não é priorizada, mas sim a articulação entre ensino médio e educação profissional. O decreto, em seu artigo 1º, parece utilizar os termos integração e articulação como sinônimos e de maneira superficial (NASCIMENTO; SILVA, 2017). Outro aspecto é a estreita ligação entre o empresariado e o Estado, em uma perspectiva neoliberal, como sinalizam Cêa e Silva (2013). A crítica das autoras é que, ao possibilitar ofertas de cursos subsequentes ao ensino médio, sendo que os entes deveriam ter aderido às Metas do Compromisso Todos pela Educação (agora entes públicos ou privados), o Programa Brasil Profissionalizado se transformou em um meio para que projetos educacionais dos setores privados pudessem prevalecer, mesmo para as classes mais baixas da sociedade, em uma lógica de mercado em que quem paga a conta é o Estado.

O Pronatec, por sua vez, instituído em 2011 (BRASIL, 2011a), incorporou o Programa Brasil Profissionalizado na mesma lógica de parceria público-privada, a qual já vinha sendo construída desde o governo de FHC e se manteve nos governos subsequentes (CÊA; SILVA, 2013). Esse programa é considerado um eixo do Brasil Sem Miséria, que deveria ser operado em paralelo ao Programa Bolsa Família, uma vez que a ideia inicial era ofertar cursos técnicos para os membros beneficiários do Programa, constituindo-se como uma porta de saída qualificada, para que os beneficiários pudessem ingressar no mercado de trabalho (CAMARA, 2018).

No entanto, suas diretrizes possibilitam a ampliação de participação da esfera privada subsidiada por recursos públicos e predominam cursos FIC em detrimento da educação profissional integrada ao ensino médio, o que se contrapõe à luta histórica da classe trabalhadora brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2014). Nesse aspecto, qualquer pessoa pode fazer sua inscrição, independentemente de ser ou não de família beneficiária do Bolsa Família, favorecendo, assim, o caráter comercial dos cursos e ampliando o mercado de ofertas, principalmente para instituições de ensino privadas (CAMARA, 2018).

O Pronatec explicita, mais uma vez, a dificuldade que o Estado brasileiro tem para coibir a mercantilização da educação profissional. Além de instituições públicas, as instituições privadas também concorrem para ofertar os cursos, inclusive as instituições de nível superior. Os cursos podem ser técnicos ou os denominados “formação inicial e continuada” (o Pronatec-FIC), os quais possuem uma carga horária bem menor (entre 160 h e 400 h), mas representam um número expressivo de matrículas, tratando-se, portanto, de uma formação precária para um trabalho simples (BOMFIM; RUMMERT; GOULART, 2017).

Dados de 2015 revelam que o Sistema S foi o maior responsável pela oferta de cursos do Pronatec entre 2011 e 2015, com 85,7% de matrículas dos cursos FIC, enquanto 11,4% de

matrículas eram dos Institutos Federais e 2,6% das redes estaduais e municipais. Quando analisados dados de cursos de EPTNM (cursos com maior duração), há uma inversão, tendo a rede pública o maior percentual (55,6%, com predominância dos Institutos Federais), ainda que a participação da rede privada tenha se mantido alta (LIMA *et al.*, 2018).

A verdade é que o Decreto nº 5.154/04 (BRASIL, 2004), em oposição ao decreto anterior (nº 2.208/97; BRASIL, 1997) não o revoga completamente, mas, ao contrário, “acomoda as disputas”, pois ao avançar na possibilidade de oferta do ensino médio integrado à educação profissional, manteve o favorecimento à iniciativa privada para oferta de cursos técnicos subsidiados com recursos públicos (FRIGOTTO, 2007b), além de não resolver a questão da dicotomia educacional, uma vez que permaneceu a possibilidade de oferta de cursos não integrados (concomitante e subsequente) e cursos de curta duração, para atender ao nicho do mercado neoliberal (SANTOS, 2017).

A formação na EPTNM também é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As primeiras, aprovadas em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 04/99) (BRASIL, 1999a), foram substituídas em 2012 pela Resolução CNE/CEB nº 06/2012 (BRASIL, 2012a).

Havia grande expectativa por parte de um grupo de educadores e estudiosos da área de formação técnica de nível médio para que essas DCN representassem (finalmente!) o ideário de uma educação unitária ao assegurar a integração do ensino médio com a educação profissional, em uma perspectiva da educação politécnica, visto que, enquanto as diretrizes anteriores (Resolução CNE/CEB nº 4/1999) eram pautadas sobretudo na formação de um profissional polivalente para atender ao mercado, a partir da pedagogia das competências, as novas diretrizes estavam sendo construídas em um governo que se declarava a favor da classe trabalhadora. Foi constituído um Grupo de Trabalho (GT), com o apoio do Ministério da Educação (MEC), para a produção de um documento que orientasse o parecer do relator para a publicação das DCN. Todavia, as diretrizes publicadas reduziram a formação ao mercado de trabalho, com enfoque na flexibilização do currículo e na metodologia e menos na apreensão dos conhecimentos científicos (CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Para Corrêa e Sordi (2018), essas diretrizes ainda representam o ideário neoliberal, visto que se apoiam em uma lógica de formação voltada para um mercado flexível, individualizante, competitivo, que deposita no trabalhador toda a responsabilidade pela manutenção do seu emprego. Como assevera Cêa (2010), a formação do trabalhador no Brasil, historicamente, esteve ligada às diferentes constituições econômico-políticas do país. Desse modo, a depender do contexto econômico-político dominante, será requerido um tipo de trabalhador para o mercado de trabalho. Principalmente desde a década de 1990, o que presenciamos é um

trabalhador que tem que atender às exigências da política neoliberal, sob a cartilha do capital externo.

Diante desse contexto, verificamos que mesmo os governos de esquerda, que comandaram o país de 2003 a 2015, os quais, em tese, deveriam pautar suas decisões políticas a favor da classe trabalhadora, com vistas à sua emancipação, contrapondo-se à política macroeconômica e não se conciliando com ela, na verdade seguiram a essência da cartilha neoliberal (FRIGOTTO, 2011), reafirmando mais uma vez que a entrada (e permanência) do ideário neoliberal se deve à máquina estatal (CÊA; SILVA, 2013). Ainda que conquistas na área de Educação tenham sido realizadas nesses governos de esquerda¹⁰, elas não foram suficientes para se efetivar um projeto social antagônico ao capitalismo (FRIGOTTO, 2011), pois, para que isso ocorra, são necessárias mudanças estruturais no modo de produção e de apropriação da riqueza social produzida (CIAVATTA, 2015).

Alinhada a esse ideário neoliberal encontra-se também a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017a) e que abrange a EPTNM. Ao ampliar a carga horária ao mesmo tempo que diminui o tempo de formação geral e permite a flexibilização da organização curricular, com diferentes tipos de percursos formativos (dentre eles, a EPTNM), a depender sobremaneira da capacidade de oferta de cada sistema de ensino (e não necessariamente do desejo dos jovens, de acordo com seus projetos de vida, como prevê a referida lei), a reforma está, na verdade, a serviço do mercado capitalista, que requer um trabalhador com uma formação mais geral, mas com possibilidade de receber treinamentos rápidos para o desenvolvimento de múltiplas tarefas (KUENZER, 2017).

As últimas DCN para a educação profissional e tecnológica, publicadas em 2021, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (CNE/CP) nº 01/2021 (BRASIL, 2021a), estão claramente articuladas à reforma do ensino médio e, por isso, fortalecem, dentre outros aspectos, a fragilização da formação geral, a flexibilidade curricular e as parcerias público-privada (PIOLLI; SALA, 2020).

É bom destacar que, em 2023, o cronograma de implantação do “Novo Ensino Médio” foi suspenso pelo (novo) governo federal e realizada consulta pública (por meio de audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários, pesquisas com estudantes, professores e gestores)

¹⁰ Destacamos: a criação de mais universidades federais e ampliação de Institutos Federais; abertura de concursos públicos; incremento no número de matrículas; ênfase em políticas voltadas à educação de jovens e adultos, à população indígena, afrodescendente e de campo; defesa da política de cotas; criação do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica; ampliação da educação básica obrigatória de 4 a 17 anos para ensino fundamental; e estabelecimento de que o Plano Nacional de Educação (PNE) deve ser definido por lei e conter ações integradas dos três entes federativos, com vistas à articulação de um Sistema Nacional de Educação (FRIGOTTO, 2011; DOURADO, 2019).

para avaliação e reestruturação da Política Nacional do Ensino Médio. Após a análise da consulta pública, foi encaminhado ao Congresso Nacional, em outubro de 2023, o projeto de lei com novas diretrizes. No entanto, até o fechamento desta tese, o projeto não tinha sido votado¹¹.

O fato é que vivemos um projeto de sociedade construído pelo capitalismo, em uma lógica de mercado. Essa lógica está associada à questão da empregabilidade, da qualificação permanente e da perspectiva de que o desemprego seja realmente estrutural. Desse modo, o desemprego não seria um problema do neoliberalismo, mas a sua solução, na medida que nem todos realmente terão empregos (mesmo os mais qualificados), o que facilitaria que as negociações/legislações trabalhistas se tornem mais favoráveis e flexíveis aos mercados, que a oferta privada de cursos de formação profissional se amplie às custas de recursos públicos e que seja estimulada cada vez mais a abertura de mercados privados para esse tipo de formação (GENTILI, 2008), ou, ainda, que se incremente a privatização da educação “pública”-estatal (SOUZA; PIOLLI, 2022). No final, quem paga é o Estado, mas quem ganha sempre é o mercado!

2.3 A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Saúde no Brasil

A EPTNM, como já pontuado, é concebida como uma modalidade inserida na educação básica que, dentre outros percursos, concede a habilitação profissional técnica a trabalhadores de diversas áreas (dentre elas, da saúde), sendo desenvolvida de forma articulada ou subsequente ao ensino médio e podendo ser organizada em etapas com saídas intermediárias (BRASIL, 2004). Ressalta-se que, na área da saúde, os trabalhadores técnicos perfazem o maior quantitativo de trabalhadores: na enfermagem, por exemplo, a participação de enfermeiros nas equipes de enfermagem corresponde a 23%, enquanto a de auxiliares e técnicos em enfermagem é de 77% (WERMELINGER *et al.*, 2020).

O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) (BRASIL, 2021b), que orienta a organização dos cursos por eixos tecnológicos, indica 215 cursos técnicos nos 13 eixos, sendo 31 cursos pertencentes ao eixo Ambiente e Saúde. Isso mostra a magnitude da EPTNM e corrobora a amplitude da força de trabalho na área da saúde.

No entanto, historicamente, a formação técnica na área da saúde foi relegada a um segundo plano pelo poder público, que priorizava a formação nas áreas agrícola, industrial e

¹¹ Ver em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>.

comercial. Compreender como se constituiu a educação profissional em saúde contribui, sobretudo, para ampliar o olhar no modo como se vai conformando os processos de trabalho em saúde em nosso país.

No Brasil, a formação para o trabalho em saúde iniciou-se no período colonial e seguiu o mesmo padrão de outros ofícios: ocorria majoritariamente no próprio ambiente de trabalho, pelo sistema mestre-aprendiz, de modo não sistemático, ou seja, no dia a dia do trabalho. No entanto, era um trabalho praticado exclusivamente por escravos (índios e negros), como os ofícios de sangrador e parteira, e, provavelmente por isso, não existiam as corporações. O sistema de regulação profissional dos ofícios na saúde era mediante a comprovação de dois anos de prática e o exame de uma banca composta por físicos e cirurgiões licenciados em Portugal. Como havia necessidade de pagamento para esse exame, e não havia fiscalização, muitos atuavam de forma “ilegal”, mas obtinham reconhecimento social a depender do sucesso de suas práticas (LIMA, 2013).

Os físicos (médicos da época), formados em Portugal e Espanha, eram em número reduzidos e praticavam a clínica. Tinham maior prestígio social, possuíam um saber teórico mais estruturado (nas mesmas bases das escolas europeias) e podiam emitir pareceres sobre as ações de outros praticantes. Os demais ofícios eram praticados por pessoas com ou sem a licença, frequentemente sem escolaridade e de uma classe social mais baixa, que realizavam ações com base operacional e manual, mas também praticavam toda a medicina pela escassez de físicos – estruturando-se, assim, a divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual na saúde (LIMA, 2013).

Com a vinda da família real ao Brasil, em 1808, e a abertura de portos para o comércio exterior que exigia o controle de epidemias, inicia-se um processo de institucionalização da medicina (com a criação do curso médico-cirúrgico e de partos, no Rio de Janeiro e na Bahia) e a regularização da situação de diversos práticos de saúde, com a emissão de licença para cirurgiões, barbeiros e sangradores, ampliando, desse modo, o quantitativo de praticantes licenciados (LIMA, 2013).

Ao longo da segunda metade do século XIX, diante da atuação forte da medicina no controle de epidemias, é institucionalizado o trabalho médico no hospital, com a imposição da medicina como a verdadeira ciência e o médico como seu legítimo representante, cabendo a este controlar o processo de trabalho dos práticos de saúde, transformando-se em auxiliares. O ofício de sangrador é extinto, e a corporação médica passa a regulamentar e controlar as formações de outras profissões (farmácia, odontologia e parto) e o mercado em saúde (LIMA, 2013).

Mesmo existindo desde o tempo colonial, a regulamentação do exercício profissional sempre foi muito precária, tornando-se mais rigorosa a partir da década de 1920 com a criação do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), que estabelece como exigência para o exercício profissional em saúde a apresentação de diplomas obtidos em escolas oficiais ou equiparadas e limita o uso de diplomas de escolas livres ou estaduais, o que gera um contingente de práticos e de egressos sem reconhecimento oficial. Este, sob constante pressão, concretiza-se na década de 1930, no governo Vargas, a partir da política operária e da legislação trabalhista e sindical (LIMA, 2013).

Na década seguinte, são promulgados decretos-leis para a regulamentação profissional na área da saúde: Decreto-lei nº 8.345, de 10 de dezembro de 1945, que dispõe sobre a habilitação para o exercício profissional de diversas profissões em saúde, como protéticos, massagistas, óticos práticos, práticos de farmácia, práticos de enfermagem, parteiras práticas e outros, sendo considerado habilitado aquele que for submetido a uma banca examinadora determinada pelos departamentos nacional ou estaduais de saúde, sem exigência de um tempo para formação prática; e o Decreto-lei nº 8.778, de 22 de janeiro de 1946, para regular os exames de habilitação dos práticos de enfermagem (LIMA; RAMOS; LOBO NETO, 2013).

Por outro lado, diferentemente das leis orgânicas do ensino (para os cursos técnicos na área da indústria, agrícola e comércio) instituídas em 1942, a regulamentação educacional para cursos técnicos na área da saúde ocorreu somente a partir da LDB de 1961. Esse “atraso” é explicado pela falta de um mercado de trabalho em saúde que se altera com o desenvolvimento da medicina previdenciária no país, sobretudo a partir da década de 1960 (LIMA; RAMOS; LOBO NETO, 2013).

Em relação aos quatro cursos técnicos que fazem parte deste estudo¹², na enfermagem, o marco da formação profissional foi a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery, em 1923, inicialmente com curso de 36 meses destinado às candidatas com diploma de normalista, com o objetivo de formar enfermeiras visitadoras para atendimento às demandas da saúde pública no país, mas que, na verdade, privilegiava o conhecimento para atuação centrada no indivíduo e para prática curativa, no âmbito hospitalar. Foram criados depois cursos de 18 meses que visavam à formação de trabalhadores para hospitais, exigindo apenas o curso primário concluído (PEREIRA; RAMOS, 2006; RIZZOTTO, 2006).

Com a LDB de 1961, o curso de Enfermagem torna-se um curso superior, mas o curso Técnico em Enfermagem é criado somente em 1966. O trabalho da enfermagem passa a ser

¹² Os cursos são: Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Enfermagem, Técnico em Imobilizações Ortopédicas e Técnico em Radiologia.

realizado por quatro categorias: atendente de enfermagem (sem qualificação prévia), auxiliar de enfermagem, técnico de enfermagem e enfermeiro (PEREIRA; RAMOS, 2006).

Quanto à radiologia, na década de 1950, a crescente expansão de médicos especialistas na área ocasionou também o aumento da demanda por auxiliares que apoiavam os médicos na realização dos exames radiológicos. Foi promulgada a fiscalização e regulamentação da atuação dos técnicos em saúde, mediante o Decreto nº 4.904/57, sendo obrigatório para o exercício do trabalho como operador de raio X se submeter a provas práticas de técnicas radiológicas, teórica e oral. Escolas privadas ofertavam o curso preparatório aos candidatos, que deveriam ter concluído apenas o que corresponde hoje o quinto ano do ensino fundamental. A formação era pontual, não formal, realizada no próprio serviço, embora houvesse a previsão da formação profissional (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

O primeiro curso público para essa categoria profissional (operadores de raio X e auxiliares de câmera escura) foi criado no ano de 1968, no Rio de Janeiro, pela SES. Mas apenas após a LDB nº 5.692/71 que a habilitação profissional do auxiliar de radiologia (assim como outras profissões auxiliares ou técnicas) foi regulamentada, com a definição de um currículo mínimo, a partir da Resolução nº 2/1972 e o Parecer nº 45/1972, com carga horária de 300 h. Em 1973, foram instituídas as habilitações do técnico em radiologia médica (radiodiagnóstico e radioterapia), com carga horária de 900 h (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

É a partir da segunda metade do século XIX que os laboratórios de diagnóstico surgem e a prática de coletar e analisar material biológico se estrutura como método auxiliar de diagnóstico médico, dando origem ao trabalhador técnico em análises clínicas. No Brasil, o primeiro laboratório foi criado em 1899, sob a coordenação de Oswaldo Cruz, no Rio de Janeiro. Nos laboratórios, trabalhavam profissionais de nível superior e os práticos de laboratório que, sem reconhecimento profissional e sem formação específica, aprendiam as técnicas acompanhando os médicos ou outros práticos ou, ainda, por meio de treinamento em serviço (VELOSO; PAIXÃO, 2013).

Com a criação do Conselho Federal de Farmácia (responsável pela fiscalização do exercício profissional), em 1960, os práticos de laboratórios vão dando lugar aos trabalhadores técnicos em análises clínicas, que ficam então subordinados aos Conselhos Regionais de Farmácia, devendo ser inscritos nesses conselhos para o exercício de suas atividades profissionais. Na década de 1970, foi fixado como currículo mínimo para habilitação do técnico de laboratórios médicos, por meio do Parecer nº 45/72, a carga horária de 900 h. Com a substituição desse parecer pelo Parecer nº 2.934 de 1975, a habilitação de técnico de laboratórios médicos foi alterada pelas habilitações Técnico em Patologia Clínica e Técnico em

Histologia (VELOSO; PAIXÃO, 2013). Sobre a formação técnica em imobilizações ortopédicas, não foram encontrados dados que pudessem sinalizar a sua trajetória.

Compreender como a formação técnica, sobretudo na área da saúde, foi se conformando ao longo dos períodos enquanto a sociedade brasileira também se constituía ajuda a compreender o movimento dessa formação e as marcas que vão sendo produzidas. Cabe, então, avançar nessa compreensão para entender como a formação técnica em saúde vai se movimentando e se constituindo na produção da sociedade neoliberal.

2.4 A Formação Técnica na Área da Saúde no Contexto Neoliberal em Contraposição à Formação para o SUS

A Constituição brasileira de 1988 afirma a responsabilidade do SUS na ordenação da formação na área da saúde, a qual deve ser orientada por políticas oriundas do setor educacional. No entanto, é preciso ter clareza que as políticas educacionais vigentes, sobretudo desde a promulgação da LDB de 1996, seguem reafirmando a dualidade educacional, desobrigando o Estado a ofertar educação profissional, ao mesmo tempo que permitem a expansão da iniciativa privada em uma lógica de formação para atender ao mercado. A formação em saúde não está incólume a essa lógica.

A formação dos trabalhadores de saúde tem sido pauta de discussão nas diversas conferências nacionais de saúde (PRONKO *et al.*, 2011; TORREZ, 2014), sendo compreendida como uma formação integrada e organizada por meio de um sistema de formação de recursos humanos em todos os níveis de ensino, até a pós-graduação, e com programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal, tal qual está descrita na Lei orgânica nº 8.080, de 19 de setembro de 1990, e que ainda não se realizou (LIMA; RAMOS; LOBO NETO, 2013).

Diante da importância do tema, foram realizadas as Conferências Nacionais de Recursos Humanos em Saúde, sendo que as duas primeiras, em 1986 e 1993, revelaram a necessidade de se instituir políticas de Recursos Humanos com ênfase na formação dos trabalhadores de diversos níveis de escolaridade (LOPES *et al.*, 2007).

Especialmente para os trabalhadores técnicos de nível médio, a década de 1980 representou um marco para sua formação, pois, em plena efervescência da Reforma Sanitária, esse tema foi extremamente enfatizado, em consequência do grande quantitativo de trabalhadores de saúde com precária formação e sem reconhecimento. Nessa época, havia pouco investimento do Estado na formação de auxiliares e técnicos de saúde, relegando-a para a iniciativa privada,

enquanto o Estado se concentrava na implantação e fortalecimento de escolas voltadas para a formação de técnicos para a indústria e agropecuária (PRONKO *et al.*, 2011).

Assim, a formação desses trabalhadores consistia basicamente no treinamento de técnicas simples, ou treinamento em serviço, sem exigência de escolarização, voltada para uma atuação centrada na prática hospitalar. Ainda, apesar de existir desde essa época uma regulamentação educacional, não havia uma regulamentação profissional específica (PRONKO *et al.*, 2011).

A Reforma Sanitária, na sua origem, tinha como meta não apenas uma reforma de saúde para a implantação do SUS, mas era mais ambiciosa, pois previa uma reforma social, ou seja, a construção de um projeto de sociedade democrática (LIMA, 2006; TORREZ, 2014). Para tanto, uma de suas bandeiras era a formação de trabalhadores de saúde com referências ético-políticas¹³, orientada para a produção do cuidado como um direito social (TORREZ, 2014). Tornava-se necessário, então, para essa Reforma, organizar escolas técnicas voltadas para a formação de trabalhadores em saúde que ultrapassasse a apropriação de conhecimentos e técnicas a fim de garantir uma atuação de forma coletiva na gestão, organização e controle do sistema de saúde, em uma concepção educativa respaldada na integração ensino-serviço e na politecnicidade (LIMA, 2006).

A partir dessa perspectiva, foram instituídos dois programas de reconhecida importância na formação dos técnicos em saúde: o primeiro foi o Projeto Larga Escala, nos anos de 1980, e em seguida, nos anos 1990, o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae).

O Projeto Larga Escala pode ser considerado como o precursor da educação profissional em saúde, na medida que introduziu o princípio da integração ensino-serviço (RAMOS, 2009). Sob a liderança da enfermeira Izabel dos Santos, esse projeto tinha como objetivo principal construir uma proposta de formação diferente dos usuais treinamentos em serviço da época, tendo uma dimensão política, pois viabilizava aos trabalhadores uma formação para cidadania plena, uma vez que possibilitava a legitimação social de sua prática e de qualificação específica.

¹³ Vivemos em uma sociedade capitalista, e a classe trabalhadora, historicamente, é a que mais sofre os resultados maléficos desse projeto social. Nessa direção, como forma de superar esse tipo de sociedade injusta e desigual, é preciso ter um projeto de educação contra-hegemônico que viabilize a real construção da cidadania, garantindo a participação dos menos privilegiados (que compõem a maioria da população) para a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária. Esse deve ser o papel ético-político que baliza as ações educativas, ancorado em um tripé formado pelo domínio do saber teórico, pela apropriação da habilitação técnica e pela sensibilidade ao caráter político das relações sociais, sendo que a ética deve, de modo articulado, perpassar por essas três dimensões para assegurar que a educação seja de fato um processo de humanização que viabilize a integridade da existência humana (SEVERINO, 2006).

Para tanto, as bases desse projeto eram o currículo integrado¹⁴ e a metodologia da problematização¹⁵ (BASSINELLO; BAGNATO, 2009; TORREZ, 2014).

Nas palavras da própria Isabel dos Santos, o Projeto Larga Escala vislumbrava a possibilidade de:

[...] estruturar uma escola que não fosse excludente [...] desenvolver uma metodologia que qualquer pessoa, em qualquer nível, pudesse construir um novo saber e [...] trabalhar os profissionais de saúde que viessem de uma escola elitista para lidar com este povo (trabalhadores) (BASSINELLO; BAGNATO, 2009, p. 623).

Foi a partir desse projeto que se constituíram a maioria dos Centros Formadores e ETSUS – escolas públicas ligadas principalmente às SES, que tinham como missão promover a qualificação e formação dos trabalhadores técnicos de saúde de nível fundamental e médio (PRONKO *et al.*, 2011) –, o que demonstra que o Estado assume nesse momento, e de maneira progressiva, a sua função de responsabilizar-se pela educação profissional em saúde no país (LIMA, 2006).

Já o Profae, responsável pela qualificação dos atendentes e auxiliares de enfermagem de todo o país, empregou, em seu projeto, a pedagogia das competências, influenciando, segundo Ramos (2009), que os demais projetos de cursos de formação técnica na saúde escolhessem essa pedagogia como principal estratégia de formação. Vale ressaltar que a adoção

¹⁴ Mais que integrar teoria e prática, trabalho e ensino, o currículo integrado, em uma perspectiva de emancipação da classe trabalhadora, deve ser organizado de maneira que o processo de ensino-aprendizagem possibilite que os conceitos sejam apreendidos a partir de um sistema de relações de uma totalidade concreta que se queria explicar/compreender. Isto é, as aprendizagens escolares devem ser direcionadas à compreensão da realidade, para além da sua aparência, pois somente assim será possível transformá-la. Nessa direção, o currículo integrado deve corresponder a uma formação geral, técnica e política, tendo o trabalho como princípio educativo, além de incorporar a ciência e a cultura. Considerando o trabalho como a forma pelo qual o ser humano, na relação com a natureza e com os outros seres humanos, produz a sua própria existência, o processo formativo deve assegurar a compreensão de como isso se realiza ao longo da história e do contexto social que esse ser humano está inserido, além de dar condições para que ele se aproprie dos saberes científicos e tecnológicos produzidos socialmente para a ampliação de suas capacidades e potencialidades. Nesse tipo de currículo, os conhecimentos de formação geral e específicos se integram, não de maneira operacional ou tecnicista, mas de forma que sejam compreendidos como uma construção histórico-cultural no processo de desenvolvimento da ciência. Por isso, nenhum conhecimento é só geral ou só específico, mas eles se articulam, pois um conceito não pode ser formulado, explicado ou compreendido de maneira alheia à realidade social em que foi produzido (RAMOS, 2008).

¹⁵ Pressupõe um processo de ensino e de aprendizagem a partir de problemas, extraídos na realidade por meio da observação realizada pelos alunos. Tem como referência principal o Método do Arco, de Carlos Maguerez, que consiste em cinco etapas: a observação da realidade; o levantamento dos pontos-chave; a teorização; a busca de hipóteses de solução; para, finalmente, realizar a aplicação na realidade. Essa metodologia é melhor empregada quando envolve temas relacionados à vida em sociedade e, por isso, é bem difundida na área da saúde, sobretudo nos cursos de EPTNM. Não há um problema construído previamente para o estudo, mas, ao contrário, ele surge mediante o relato baseado na observação da realidade concreta, social dos envolvidos no processo de aprendizagem. Uma vez que a realidade social é o ponto de partida e de chegada nessa metodologia, tendo como eixo básico a ação-reflexão-ação, seu objetivo maior é preparar o estudante para transformar essa realidade, a partir da tomada de consciência da sociedade em que vive e de uma atuação crítica sobre ela, buscando a construção de uma sociedade melhor para si e para os demais. Paulo Freire é um dos principais representantes dessa metodologia (BERBEL, 1998).

da pedagogia das competências nos projetos de cursos estava prevista desde as primeiras DCN para a EPTNM (Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/99), as quais representavam essencialmente o ideário economicista e mercantilista neoliberal, em uma perspectiva da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Para Pronko *et al.* (2011), o Profae foi um desdobramento do Projeto Larga Escala, uma vez que se utilizava das mesmas estratégias: integração ensino-serviço, descentralização dos cursos e articulação com o ensino supletivo, na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). Contudo, para os mesmos autores, há uma diferença significativa entre esses dois programas: enquanto o Projeto Larga Escala priorizava a busca de financiamento público para a formação, a partir de compromissos firmados entre as Secretarias Estaduais ou Municipais de Saúde, visando ao fortalecimento dos Centros Formadores e ETSUS, o Profae, por sua vez, colocou essas escolas técnicas em um sistema de competição com as escolas privadas, seguindo a tendência, da época, da política de flexibilização do SUS.

Essa política de flexibilização incentivava a privatização, terceirização e competitividade, a partir da Lei Federal nº 9.637, de 15 de maio de 1998, conhecida também como a Lei das Organizações Sociais (OS), que entendia que a saúde (assim como a educação e a cultura), por não ser considerada uma atividade exclusiva do Estado, poderia transferir sua gestão à iniciativa privada sem fins lucrativos. A saúde deixa, então, de ser tratada como um direito e passa a ser vista como qualquer outro serviço público, e, por isso, suas atividades poderiam ser privatizadas ou terceirizadas (CHAUI, 2001; PRONKO *et al.*, 2011).

O Profae, apesar da importância como programa de formação de trabalhadores da enfermagem, teve relações diretas com a tendência privatizadora no campo da saúde, o que precisa ser entendido no contexto do momento histórico em que tal programa foi desenvolvido. Além de ter recebido grande aporte financeiro do BM (com implicações nas opções pedagógicas e políticas dos projetos pedagógicos dos cursos), a principal fonte de recurso público desse programa era o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Porém, isso não representou um ganho para os trabalhadores de enfermagem, mas um investimento para o setor privado que, além de ter se beneficiado com a possibilidade de gerenciar e ofertar os cursos (68% das entidades operadoras e executoras do Profae eram privadas), o setor privado em saúde pôde também contar com trabalhadores mais qualificados, permitindo um aumento da sua produtividade e dos seus ganhos (CÊA; REIS; CONTERNO, 2007).

É importante enfatizar que, com a institucionalização do SUS, passou-se a exigir uma série de iniciativas, tendo em vista a sua consolidação, dentre elas, a qualificação da sua força de trabalho. Dessa forma, a questão dos Recursos Humanos ficou mais premente. A

preocupação tem sido, principalmente, quanto ao perfil de formação desse trabalhador para atuar nesse sistema, que demanda um profissional com consciência crítico-reflexiva de si, da realidade e de suas contradições (BOMFIM; RUMMERT; GOULART, 2017), com condições de atuar de maneira autônoma e em equipe, estando atento às necessidades de saúde da população, em perspectiva ético-política, e que saiba resolver os problemas de forma criativa.

Os Centros Formadores e as ETSUS se constituem como uma rede potente na formação e qualificação dos trabalhadores técnicos em saúde para o SUS, pois foram criadas com a vocação para realizarem essa formação/qualificação em consonância com os princípios do sistema público de saúde, priorizando as necessidades sociais em detrimento dos interesses do mercado (BOMFIM; RUMMERT; GOULART, 2017).

Essas escolas têm demonstrado, em seus projetos pedagógicos, empenho em considerar a realidade do aluno, privilegiando os conhecimentos, experiências e expectativas do sujeito em formação e o desafiando na busca de novos conhecimentos e estratégias que oportunizem a compreensão da realidade e as possibilidades de transformá-la (SIQUEIRA; LEOPARDI, 2016). Para Ramos (2009), as ETSUS, ao elaborarem seus projetos de cursos com forte influência da pedagogia das competências (seguindo a legislação vigente), realizam seus processos educativos em uma vertente pragmática e tecnicista, com ênfase nos métodos de ensino aprendizagem que nem sempre possibilitam a apreensão, de uma maneira crítica, dos determinantes e das contradições que ocorrem nas relações sociais da produção, o que restringe o foco de suas ações ao contexto de trabalho (em saúde). Todavia, para a autora, essas escolas carregam na sua essência potencialidades para se garantir uma formação emancipatória dos trabalhadores.

No entanto, verifica-se que as ETSUS não são as únicas que ofertam essa formação, na medida que a iniciativa privada ainda exerce uma atuação considerável. Desde o Profae, as instituições privadas desempenharam um papel importante, pois eram a maioria das instituições nesse programa (PRONKO *et al.*, 2011).

Estudo realizado em 2007, por esses mesmos autores, revelou que a maior concentração de estabelecimentos de ensino de EPTNM na área da saúde era do setor privado, sendo que no Centro-Oeste prevalecia o Sistema S. Nesse mesmo estudo, a grande maioria dos cursos era para formação técnica, especificamente na área da enfermagem, tendo o setor privado o percentual de 88% dos cursos cadastrados no período da pesquisa. A partir desses dados, percebe-se que a iniciativa privada realmente continua exercendo um papel preponderante na formação dos técnicos em saúde (PRONKO *et al.*, 2011).

Nessa perspectiva, a política do governo federal, a partir da ampliação de ofertas de educação profissional, como o Pronatec, ao longo dos últimos anos, tem assegurado esse

incremento para que instituições escolares sem vocação para a educação profissional em saúde ofertem cursos de formação técnica para essa área.

Há ainda que se reconhecer o dismantelamento em relação às ETSUS e aos Centros Formadores no sentido da falta de investimento do poder público, ao mesmo tempo que se estimula, no âmbito do Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass), a incorporação dessas escolas técnicas pelas Escolas de Saúde Pública (ESP) (transformando-as em departamentos), o que enfraquece sua atuação na formação técnica em saúde (PEREIRA *et al.*, 2021).

Ademais, o Projeto Saúde com Agente, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em parceria com o Ministério da Saúde e Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), constitui-se como um exemplo contundente da falta de priorização do governo federal nas ETSUS e Centros Formadores como espaços potentes para a formação técnica. O projeto oferece o curso Técnico em Agente Comunitário de Saúde e Técnico em Vigilância em Saúde com Ênfase no Combate às Endemias, no formato híbrido, com 1280 h, sendo 20% da carga horária semanal realizada a distância e 80% com atividades práticas, inseridas na rotina dos agentes, em uma perspectiva assistencial¹⁶.

Assim, no âmbito deste estudo, as políticas públicas de educação (especificamente de EPTNM), as DCN, a construção histórica que se fez possível até o momento, em prol da formação para o SUS, e seus limites e as tensões público-privadas no atual contexto político-econômico são fundamentos essenciais que podem sustentar o olhar crítico para a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio no estado de MS.

Previamente à apresentação dos dados e das discussões empreendidas, no cenário do estado de MS, será apresentada a trajetória metodológica deste estudo.

¹⁶ Informação obtida no site: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/programa-saude-com-agente-divide-opinioes-e-expectativas>.

3.1 Caracterização Geral do Estudo

Nosso objeto de estudo é a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde no estado de MS. Pretende-se compreender como essa formação é estruturada, considerando a oferta, matrículas, quais são suas bases política, conceitual e metodológica e de que forma essas bases são entendidas e transformadas no contexto escolar por meio dos projetos pedagógicos, inseridos nos planos de cursos e em outros documentos que alicerçam o *fazer* das escolas que realizam a formação técnica.

Também se constituiu parte deste estudo compreender, ainda que não exaustivamente, de que modo os (futuros) profissionais de saúde, egressos ou estudantes dos cursos técnicos, percebem suas motivações e expectativas relacionadas à formação técnica na área da saúde. Isso se justifica na medida em que as bases anteriormente enfocadas que fundamentam dado *fazer* nas escolas impactam, provavelmente, nas perspectivas dos estudantes e egressos.

Assim, foi realizado um estudo transversal, descritivo, de abordagem quantitativa e qualitativa, que envolveu também análise documental. A abordagem quantitativa refere-se à análise de dados secundários relativos à organização da formação de trabalhadores técnicos em saúde, envolvendo oferta de cursos, incluindo as modalidades e matrículas e considerando, ainda, no conjunto dos dados, a natureza jurídica das instituições formadoras.

Dada a diversidade que permeia o objeto de estudo, a pesquisa qualitativa contribui para a compreensão das diversas nuances, percepções e representações dos sujeitos envolvidos no estudo, além de ser importante para análises de documentos (MINAYO, 2008).

A pesquisa qualitativa tem como lócus de construção metodológica as Ciências Humanas. Nesse tipo de pesquisa, procura-se compreender e interpretar os significados, os sentidos dos fenômenos (manifestações, eventos, fatos, ocorrências, vivências, ideias, sentimentos) em suas diferentes perspectivas para aqueles que os vivenciam/vivenciaram. O pesquisador que trabalha em uma abordagem qualitativa anseia em conhecer a fundo as vivências e as representações que as pessoas têm a partir de suas experiências de vida, pois os significados dos fenômenos vividos são partilhados culturalmente e o grupo social vai se conformando em torno dessas representações e simbolismos (TURATO, 2005).

Em perspectiva dialética, todavia, a pesquisa qualitativa ultrapassa o vivido, ressaltando a contradição e as relações das estruturas sociais, colocando em análise, portanto, o modo de produção social da existência humana por meio da reconstrução histórica dos fenômenos (CIAVATTA, 2015).

Uma das características dessa abordagem é que a pesquisa se dá no *setting* natural dos participantes, não sendo necessário produzir um ambiente controlável. Outra característica importante é o fato de o pesquisador ser o seu próprio instrumento de pesquisa, na medida em que ele utiliza de seus órgãos do sentido para captar, ouvir, observar e sentir o que está sendo investigado. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados, como a observação acurada e a entrevista em profundidade, garantem maior validade nos resultados obtidos, uma vez que permitem ao pesquisador uma aproximação mais fiel à essência do fenômeno em estudo (TURATO, 2005).

Para a pesquisa qualitativa, o documento escrito é uma fonte importante, pois ele nos possibilita reconstituir um determinado período do passado (recente ou distante), ajudando na compreensão dos aspectos históricos, políticos e sociais. É considerado como documento escrito qualquer texto escrito, manuscrito ou impresso, registrado em papel. Pode ser de fontes primárias ou secundárias, arquivados ou não, de domínio público ou privado, ou ainda pessoais (CELLARD, 2012).

Nesse sentido, a análise documental consiste na investigação de uma determinada temática de maneira indireta, ou seja, por meio de estudo de documentos que já foram produzidos anteriormente, tendo como objetivo a produção e/ou reelaboração de conhecimentos para que novas formas de compreender os fenômenos possam ser criadas (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009). Ela permite, de certo modo, acompanhar o processo de evolução de conceitos, conhecimentos, comportamentos, práticas, entre outros, a partir das etapas de busca e escolha dos documentos e posterior análise (KRIPKA; SCHELLER, BONOTTO, 2015).

Enquanto apresenta como vantagem a possibilidade de eliminar, pelo menos em parte, a influência do pesquisador no conjunto dos fatos pesquisados, a principal limitação no uso desse tipo de análise reside no fato de o documento não fornecer informações precisas suplementares. Por isso, há a exigência de que se tome certos cuidados, a saber: fazer uma localização e coleta precisa de documentos, textos e outras fontes pertinentes à pesquisa; avaliar sua credibilidade e representatividade para que se construa um *corpus* satisfatório para a análise (CELLARD, 2012).

Cellard (2012) apresenta um roteiro importante para guiar os passos do pesquisador na análise documental:

- 1º) Análise preliminar – Essa etapa consiste em realizar um exame minucioso e crítico do documento que irá compor a análise. Nesse exame, deve-se extrair, sobretudo:
 - a) o *contexto social* em que o documento foi produzido (conjuntura política, econômica, cultural, social em que ocorreu a produção do documento), além de compreender a forma como este foi organizado;

- b) a *autoria do documento*, ou seja, identificar a identidade da pessoa que escreveu o documento, seus interesses e as motivações que a levaram a produzir tal documento (quem ela representa: se ela própria, se a instituição ou se um grupo social). Saber a autoria do documento ajuda na compreensão das razões que o levaram a ser produzido, as posições tomadas, as limitações/deformações, além de avaliar melhor a sua credibilidade;
 - c) a *procedência* e a *autenticidade* do documento (para assegurar a qualidade da informação transmitida), bem como a *natureza do texto* (se de natureza teológica, médica, jurídica etc.);
 - d) os *conceitos-chave* e a *estrutura lógica* do texto, para se entender o sentido dos termos empregados.
- 2º) Análise – Após a análise preliminar, o pesquisador reúne todas as partes, constituindo o *corpus* do estudo, para ter possibilidade de fornecer uma interpretação coerente com a temática da pesquisa, utilizando-se das abordagens dedutiva e indutiva (desde a análise preliminar), uma vez que o foco da pesquisa é baseado na pergunta inicial. Contudo, as descobertas, surpresas advindas do processo investigativo, podem modificar ou enriquecer essa pergunta. Na análise, o pesquisador vai desconstruindo e reconstruindo seu material, à luz da temática da pesquisa, à medida que vai descobrindo as ligações entre os fatos acumulados (extraíndo elementos pertinentes do texto) e entre as informações do *corpus*. A partir do encadeamento dessas ligações e das observações e comparações extraídas de outros elementos contidos no *corpus* documental, o pesquisador terá condições de formular explicações plausíveis e construir interpretações coerentes.

A qualidade e a validade de uma pesquisa documental dependem da qualidade da informação, da variedade das fontes utilizadas e das intersecções realizadas, o que garante riqueza e profundidade na análise (CELLARD, 2012).

3.2 O Local de Estudo

O estudo foi realizado em MS, nos estabelecimentos de ensino, público e privado, que ofertam cursos de EPTNM na área da saúde.

3.2.1 O estado de Mato Grosso do Sul

Em 1977, o estado de Mato Grosso foi dividido, sendo criado o estado de MS, pertencente à região Centro-Oeste. Para sua melhor caracterização, as informações a seguir foram retiradas do site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁷, a partir de dados do Censo de 2010 e do relatório parcial do Censo de 2022¹⁸, e de documentos oficiais do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2014a; 2019).

Em que pese possuir área territorial de 357.142.082 km² (sendo o sexto maior estado do país), MS pode ser considerado pequeno pelo número de municípios (79) e habitantes (2.756.700), ocupando a 21^a posição quando comparado a outros estados, de acordo com dados do Censo de 2022, com densidade demográfica de 7,72 hab/km².

O número de habitantes é menor do que o estimado para 2021 (2.839.188), o que significa que o estado de MS cresceu menos que as projeções realizadas. No entanto, comparado ao número de habitantes do Censo de 2010 (2.449.024), o aumento foi de 12,5%. O crescimento total da população brasileira nesse mesmo período foi de apenas 6,5%. Dos três estados da região Centro-Oeste e o Distrito Federal, MS apresenta o menor número de habitantes.

Pelo fato de ainda não terem sido disponibilizados dados mais detalhados da população do último Censo de 2022, os dados de 2010 apontam que no estado de MS, o número de homens era de 1.219,928 e 1.229.096 mulheres. Além disso, 85,6% da população sul-mato-grossense vive na área urbana e 14,4% na área rural.

O estado de MS tem população relativamente nova, sendo a faixa etária abaixo de 35 anos a mais preponderante. Ainda segundo os dados de 2010, a população masculina era maior na faixa etária de 15 a 19 anos (114.096 ou 4,7%), seguida pelas faixas etárias de 10 a 14 anos (112.951 ou 4,6%) e de 20 a 24 anos (111.249 ou 4,5%). A população feminina também segue essa mesma tendência: maior na faixa etária de 15 a 19 anos (111.895 ou 4,6%), seguida pelas faixas etárias de 10 a 14 anos (109.137 ou 4,5%) e de 25 a 29 anos (109.166 ou 4,5%).

Destaca-se que, no estado, está concentrada a terceira maior população indígena do país, com 116.300 indígenas¹⁹, distribuídos em nove etnias: Atikum, Guarani/Kaiowá, Guarani/Ñandeva, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinawa, Ofaié e Terena.

¹⁷ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/panorama>.

¹⁸ Em maio de 2023, o governo federal divulgou os primeiros resultados do Censo 2022. Desse modo, é possível que, em futuras divulgações, possa haver a revisão de alguns indicadores, sobretudo pelo fato de que alguns municípios ainda se encontram em fase de revisão em função de necessidades de ajustes que foram detectados posteriormente.

¹⁹ Dados disponíveis em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2023/dados-do-censo-2022-revelam-que-o-brasil-tem-1-7-milhao-de-indigenas>.

O estado de MS é rico em diversidade ambiental, pois, do total de sua extensão territorial, 25% ou 89.318 km² correspondem a 70% da área do Pantanal, uma das maiores extensões úmidas contínuas e um dos ecossistemas mais importantes do planeta.

O estado faz divisa com outros cinco estados brasileiros – Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Goiás e Mato Grosso – e 11 de seus municípios fazem fronteira com a Bolívia ou o Paraguai. É um dos principais acessos ao Mercosul, pois além dos países de fronteira, está interligado por ferrovias, rodovias e hidrovias nos rios Paraná e Paraguai com a Argentina e o Uruguai. E por sua posição privilegiada, é o principal caminho das rotas bioceânicas, que liga a costa do Atlântico à costa do Pacífico.

Quanto à economia, o agronegócio é a sua principal base econômica, responsável por aproximadamente 29% do Produto Interno Bruto (PIB) estadual. Na agricultura, os principais produtos são a soja e a cana-de-açúcar. Destacam-se, também, as plantações de arroz, café, trigo, milho, feijão, mandioca, algodão e amendoim. Na pecuária, MS detém o maior rebanho bovino do país e possui significativa produção de suínos e aves. O estado possui PIB industrial de R\$ 16,4 bilhões, equivalente a 1,4% da indústria nacional. A indústria representa 22% da economia do estado, sendo o segundo estado do Centro-Oeste com maior participação da indústria na economia. Possui, ainda, grande potencial ecoturístico.

Em relação ao desenvolvimento socioeconômico de MS, foram verificados os dados do Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), que segue as três dimensões medidas no IDH Global (longevidade, educação e renda), no entanto, adequa a metodologia ao contexto brasileiro e à disponibilidade de indicadores nacionais, o que reflete de forma mais real as especificidades e desafios regionais para o alcance do desenvolvimento humano. O índice varia de 0 a 1, e quanto mais próximo de 1, maior o desenvolvimento humano²⁰.

No quesito educação, dados de 2021 mostram que o IDHM de MS (0,741) está um pouco abaixo da média brasileira (0,757) e é o menor da região Centro-Oeste. Quanto à renda, o estado ocupa o segundo lugar do IDHM na região (0,733) e se coloca um pouco acima da média brasileira (0,724). Em relação à longevidade, MS apresenta IDHM de 0,751, abaixo apenas do DF (0,873) na região Centro-Oeste e da média brasileira (0,819)²¹. Vale destacar que dados do Censo de 2022 indicam que o estado é o sétimo colocado quanto ao rendimento mensal per capita, com média de R\$ 1.839,00.

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) de 2019, no Brasil a população de 15 anos ou mais não alfabetizada

²⁰ Extraído de: <https://www.undp.org/pt/brazil/o-que-%C3%A9-o-idhm>.

²¹ Extraído de: <http://www.atlasbrasil.org.br/consulta/planilha>.

representa mais de 11 milhões de pessoas (6,6%). O estado de MS apresenta taxa de 5,1% de população não alfabetizada, ocupando a oitava posição dentre os estados com menores taxas.

No estado de MS, o processo de regionalização da saúde contemplou o estado com quatro macrorregiões de saúde (Campo Grande, Corumbá, Dourados e Três Lagoas) e 11 microrregiões, com base nas distintas densidades tecnológicas, bem como na capacidade de oferta de ações e serviços de saúde (MATO GROSSO DO SUL, 2019). O Quadro 1 apresenta essa divisão.

Quadro 1 – Regiões de Saúde de MS, com população estimada, de acordo com a Resolução CIB/SES/MS nº 37, de 22 de junho de 2018

Macrorregião	População estimada (2018)	Microrregião
Campo Grande	1.502.351	Microrregião de Campo Grande Microrregião de Aquidauana Microrregião de Coxim Microrregião de Jardim
Corumbá	133.774	Microrregião de Corumbá
Dourados	831.310	Microrregião de Dourados Microrregião de Naviraí Microrregião de Ponta Porã Microrregião de Nova Andradina
Três Lagoas	280.588	Microrregião de Três Lagoas Microrregião de Paranaíba

Fonte: Mato Grosso do Sul (2019, p. 119).

3.2.2 Os estabelecimentos de ensino participantes da pesquisa

A escolha dos estabelecimentos de ensino para participar do estudo se deu por conveniência e priorizou-se contemplar as quatro regiões de saúde do estado de MS, assim como as esferas pública e privada, sendo um estabelecimento público necessariamente participante da Rede de Escolas Técnicas do SUS (RET-SUS), e outro estabelecimento privado integrante do Sistema S. Esse desenho para a escolha dos estabelecimentos de ensino se deu com o intuito de contemplar uma análise ampliada da formação técnica no estado.

Como critérios de inclusão e exclusão, deveria fazer parte do estudo apenas estabelecimentos de ensino que estivessem ofertando, no momento da pesquisa, pelo menos um curso técnico na área da saúde (ou que tenha ofertado o curso nos dois anos anteriores) e que este fizesse parte do CNCT, do MEC, no eixo tecnológico Ambiente e Saúde, do ano de 2016²²

²² A última versão do CNCT (aprovado pela Resolução CEB nº 2, de 15 de dezembro de 2020) não foi utilizado pois os dados coletados pelo Censo Escolar foram até o ano de 2019, ano anterior a essa última publicação do CNCT.

(BRASIL, 2016b).

Nesse catálogo são apresentados 28 cursos técnicos desse eixo, a saber: Técnico em Agente Comunitário de Saúde; Técnico em Análises Clínicas; Técnico em Citopatologia; Técnico em Controle Ambiental; Técnico em Cuidados de Idosos; Técnico em Enfermagem; Técnico em Equipamentos Biomédicos; Técnico em Estética; Técnico em Farmácia; Técnico em Gerência de Saúde; Técnico em Hemoterapia; Técnico em Imagem Pessoal; Técnico em Imobilizações Ortopédicas; Técnico em Massoterapia; Técnico em Meio Ambiente; Técnico em Meteorologia; Técnico em Necropsia; Técnico em Nutrição e Dietética; Técnico em Óptica; Técnico em Órteses e Próteses; Técnico em Podologia; Técnico em Prótese Dentária; Técnico em Radiologia; Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos; Técnico em Reciclagem; Técnico em Registros e Informações em Saúde; Técnico em Saúde Bucal; e Técnico em Vigilância em Saúde.

Ressalta-se que na última versão atualizada do CNCT (BRASIL, 2021b), o nome do curso Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos foi substituído por Técnico em Dependência Química e foram introduzidos mais três cursos técnicos (Técnico em Optometria, Técnico em Terapias Holísticas e Técnico em Veterinária), totalizando 31 cursos.

De acordo com a proposta da pesquisa da EPSJV/Fiocruz/RJ (e tendo em vista o CNCT de 2016), da qual se desdobrou este projeto, foram considerados os 24 cursos que estão mais diretamente ligados à “área da saúde”, sendo excluídos os seguintes: Técnico em Controle Ambiental, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Meteorologia e Técnico em Reciclagem.

Foram excluídos cursos técnicos ofertados na modalidade EaD e cursos que não tiveram a autorização de funcionamento do Conselho Estadual de Educação (CEE) e ou da Secretaria de Estado de Educação (SED) de MS.

Desse modo, foram convidados a participar: uma escola pública pertencente à RET-SUS e localizada em Campo Grande (denominada aqui neste estudo por ET1); uma escola pública, da rede estadual de ensino, localizada em Campo Grande (ET2); uma escola privada particular, do Sistema S, localizada em Três Lagoas (ET3); e uma escola privada particular com sede em Dourados (ET4). A ordem numérica de identificação das escolas se deu a partir da ordem de realização da coleta de dados em cada estabelecimento.

A região de saúde de Corumbá não foi contemplada neste estudo. No entanto, como essa região possui apenas dois municípios e até 2013 era pertencente à região de saúde de Campo Grande, entendemos que a ausência da sua participação não prejudicou a análise ampliada deste estudo.

O convite foi realizado por e-mail para a direção das ET1 e ET4, recebendo retorno

positivo por meio da carta de anuência. Para as ET2 e ET3, foi necessário entrar em contato com o gestor superior de cada instituição para, primeiramente, obter a anuência do estudo e, em seguida, a indicação de qual estabelecimento seria possível realizar a pesquisa. Após a indicação, foi realizado contato telefônico com a direção dos dois estabelecimentos de ensino para apresentação formal da pesquisadora responsável. Cabe salientar que o estudo foi desenvolvido no período da pandemia da Covid-19 e, dessa forma, os contatos eram prioritariamente remotos.

Descrevemos, a seguir, os quatro estabelecimentos de ensino participantes do estudo.

A *ET1* é uma escola pública estadual, mantida pela SES e integrante da RET-SUS. Foi criada na década de 1980. Localizada no município de Campo Grande, capital do estado de MS, oferta cursos apenas na área da saúde de formação inicial continuada (atualização, aperfeiçoamento, qualificação), cursos técnicos e de especialização técnica de nível médio, de forma centralizada (na própria sede) e descentralizada (por meio de parceria com os municípios do estado).

Informação recebida da secretaria escolar da ET1 aponta que até o ano de 2023 foram ofertados os seguintes cursos técnicos: Análises Clínicas, Enfermagem, Hemoterapia, Radiologia, Saúde Bucal, Vigilância em Saúde e Órteses e Próteses. Apesar de não terem sido fornecidos o quantitativo de matriculados em cada curso, pois a escola entrou em reforma e não dispunha dessa informação no momento da coleta, foi afirmado que o curso Técnico em Enfermagem era o de maior oferta. Foram dois os cursos de especialização pós-técnica ofertados em 2013: Atenção Primária em Saúde e Urgência e Emergência (para técnicos em enfermagem). No momento, a escola oferta uma turma do Técnico em Órteses e Próteses, com 17 matriculados.

A ET1 não possui um quadro fixo de docentes, estes eram convidados (e atualmente selecionados via sorteio²³), a partir de um banco de docentes credenciados pela SES. O contrato é por prestação de serviços, com pagamento de hora/aula, conforme decretos estaduais. Atualmente, são nove funcionários da escola, todos servidores públicos efetivos da SES, e uma estagiária de publicidade.

Essa escola possui estrutura física própria, com sete salas de aula, um laboratório de informática e quatro laboratórios técnicos: de enfermagem, de odontologia, de nutrição e de patologia clínica. Cabe ressaltar que o laboratório de nutrição é utilizado como refeitório da

²³ Segundo explicação obtida, a escola não faz processo seletivo, mas credenciamento de pessoas (banco de profissionais interessados em atuar em algumas funções, como prestadores de serviços). Tendo em vista que esse credenciamento não segue as normas dos processos licitatórios comuns, não há exigência de concorrência entre os interessados. Sendo assim, faz-se um sorteio para que todos tenham a mesma oportunidade de prestarem o serviço solicitado.

instituição. A escola possui também uma biblioteca e sala de professores, além das demais dependências: sala da direção, secretaria escolar, coordenação pedagógica, salas para o corpo técnico-administrativo, sala de reunião, almoxarifado e sanitários. Possui acessibilidade com rampas e elevador.

A ET2 encontra-se em Campo Grande, é uma escola pública, da esfera estadual, mantida pela SED. A escola foi criada na década de 2000 e oferta cursos FIC e cursos técnicos nos diversos eixos tecnológicos, sendo aqui pontuados apenas os eixos e os respectivos cursos técnicos ofertados de acordo com o que consta nos documentos disponibilizados:

- Desenvolvimento Educacional e Cultural, com os cursos: Técnico em Alimentação Escolar, Técnico em Biblioteca, Técnico em Infraestrutura Escolar, Técnico em Multimeios Didáticos e Técnico em Secretaria Escolar.
- Gestão e Negócios, com os cursos: Técnico em Administração, Técnico em Serviços Públicos, Técnico em Recursos Humanos e Técnico em Gestão de Pessoas;
- Controle e Processos Industriais, com os cursos: Técnico em Eletrônica e Técnico em Eletrotécnica;
- Produção Cultural e Design, com o curso: Técnico em Comunicação Visual;
- Turismo, Hospitalidade e Lazer, com os cursos: Técnico em Cozinha, Técnico em Eventos, Técnico em Turismo e Hotelaria e Técnico em Hospedagem.
- Ambiente e Saúde, com os cursos: Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Auxiliar de Saúde Bucal e Técnico em Imobilizações Ortopédicas.

Cabe destacar que a escola oferta cursos tanto na modalidade presencial quanto na modalidade EaD, modalidade concomitante ou subsequente ao ensino médio. Em 2019, a escola foi credenciada para ofertar também o ensino médio, e em 2020 iniciou essa oferta com o itinerário formativo de cursos de qualificação de mecatrônica e assistente de manutenção e infraestrutura de redes.

Os cursos do eixo Ambiente e Saúde iniciaram a oferta em 2016, como modalidade de EPTNM. A escola ofertou também os seguintes cursos FIC na área da saúde: Recepcionista em Serviços de Saúde e Cuidador de Idosos. Nesse eixo, os cursos, até o presente momento, são presenciais, concomitantes ou subsequentes e ofertados apenas em sua sede. Segundo o responsável pela escola, há a intenção de ofertar o curso Técnico em Imobilizações Ortopédicas na modalidade EaD.

A escola fez adesão ao Pronatec, implantado desde outubro de 2012, e ao Mediotec (na modalidade concomitante com o curso Técnico em Enfermagem), para os estudantes do 2º e 3º

anos do ensino médio. Pelo Pronatec, foram duas turmas de Técnico em Enfermagem e três turmas de Auxiliar de Saúde Bucal.

Até o momento na ET2, especificamente nos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde ofertados (Análises Clínicas, Enfermagem e Imobilizações Ortopédicas), foram 172 estudantes matriculados e 127 egressos. No curso de qualificação profissional (Auxiliar de Saúde Bucal) foram 68 matriculados e 42 concluintes; e nos cursos FIC (Cuidador de Idosos e Recepcionista em Serviços de Saúde) foram 291 matriculados e 217 egressos. Não há nenhum curso técnico da área da saúde sendo ofertado no momento, apenas os cursos FIC citados anteriormente.

Em relação ao corpo docente, os vínculos são diversos: os professores que ministram aula no ensino médio, nas disciplinas propedêuticas, são concursados, com cargo efetivo na SED. Os professores da educação profissional devem fazer cadastro no sistema da SED para posterior seleção, a partir da análise de currículo. Possuem contrato temporário, como professor convocado, com direito a recebimento de hora aula para planejamento. Professores do Pronatec recebem bolsa do programa. Os funcionários da escola são em torno de 15, todos concursados.

A escola possui estrutura física própria, com acessibilidade (rampas), contando com os seguintes espaços: sete salas de aula; sala da direção e da coordenação; secretaria escolar; sala de professores; sala de informática; laboratório de informática; laboratórios para os cursos de cozinha, eletrônica e eletrotécnica; biblioteca; auditório; cozinha (para merenda escolar); e sanitários.

A ET3 é uma escola privada, integrante do Sistema S, localizada em Três Lagoas. Possui como mantenedora o Departamento Regional, criado em 1980, no estado, que integra o sistema Fecomércio. Esse Departamento Regional é também mantenedor das unidades de ensino em Campo Grande (com três unidades), Dourados e Corumbá, atendendo em torno de 22 municípios do estado.

As unidades ofertam cursos FIC, cursos técnicos e de especialização técnica, tanto na modalidade presencial quanto EaD, graduação e pós-graduação *lato sensu*. Na EPTNM, oferta cursos nos seguintes eixos tecnológicos: Ambiente e Saúde; Desenvolvimento Educacional e Social; Gestão e Negócios; Turismo, Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Cultural e Design; Recursos Naturais; e Segurança.

Desde outubro de 2011 integra o Sistema Federal de Ensino²⁴, tendo autonomia para a

²⁴ A Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011 (Lei do Pronatec), alterada posteriormente pela Lei nº 12.816, de 5 de junho de 2013, em seu artigo 20, parágrafo 1º, indica que as instituições de educação profissional técnica de nível médio e de educação inicial e continuada dos serviços nacionais de aprendizagem integram o sistema federal de ensino e terão autonomia para criação de cursos e programas de educação profissional e tecnológica apenas com autorização do órgão colegiado superior do respectivo departamento regional da entidade, não sendo, portanto, necessária a autorização e/ou deliberação do Conselho Estadual de Educação (BRASIL, 2011a).

criação e oferta de cursos e programas de educação profissional e tecnológica, sob a supervisão do MEC e autorização em MS, pelo seu Conselho Regional. Nesse mesmo ano, iniciou sua participação no Pronatec, na condição de parceiro ofertante.

Em Três Lagoas, a unidade foi criada no final da década de 1990. De acordo com dados de 2023, na área da saúde, haviam sido ofertados até o momento dois cursos técnicos – Enfermagem, com um total de 956 matriculados, e Análises Clínicas, com 21 matriculados – e a especialização técnica em Assistência de Enfermagem Oncológica, com 15 matriculados. Atualmente, a unidade oferta dez turmas no eixo Ambiente e Saúde, a saber: oito turmas de Técnico em Enfermagem e duas turmas de especialização técnica em Enfermagem do Trabalho.

A ET3 não possui um quadro fixo de docentes. Para contratação, é aberto um processo seletivo, por meio de edital, a partir de vagas solicitadas por cada unidade (a depender do seu orçamento e da necessidade de contratação), e após anuência da Direção Regional. A seleção é realizada pela própria unidade, em etapas classificatórias, com apresentação de uma miniaula e entrevista. Alguns docentes trabalham em regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como “horistas” (recebem por hora/aula trabalhada e não por “dias trabalhados”) e outros como prestadores de serviço, para demandas específicas, por tempo determinado, quando não há disponível o profissional com vínculo celetista horista. Conta com sete funcionários, todos com vínculo celetista.

Quanto à sua estrutura física, a ET3 possui oito salas de aula, um laboratório de saúde, dois laboratórios de informática, biblioteca e refeitório/espço de convivência para os estudantes, com acessibilidade (elevadores).

A ET4 é uma escola privada particular, situada no município de Dourados (segundo município com maior população no estado), criada na década de 1950. Surgiu como uma escola para formação de auxiliares de enfermagem com intuito de prover um hospital filantrópico da região, com equipe de enfermagem, “contando com moças mais preparadas e eficientes”, segundo consta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) (p. 5). Por 17 anos desde a sua criação, a escola aceitava apenas alunas do sexo feminino, solteiras, com ensino primário completo e idade entre 17 e 30 anos, e ofertava o curso de auxiliar de enfermagem junto com disciplinas do ginásio (hoje, ensino fundamental 2), com duração de 3 anos.

Participou do Planfor, do Profae e do Pronatec (com uma turma do Técnico em Enfermagem). A escola oferta cursos técnicos e de especialização técnica apenas na área da saúde. No momento da pesquisa, a escola não possuía informação consolidada sobre o total de cursos técnicos ofertados desde a sua criação, bem como o quantitativo de egressos dos cursos. O que foi informado pela direção da escola é que a média de oferta são duas turmas por ano e

que já foram ofertados os cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia (o primeiro curso na região de Dourados) e especialização técnica em Enfermagem do Trabalho, essa última ofertada em 2014 e 2018. Atualmente, oferta o curso Técnico em Enfermagem, com 230 matriculados, e o curso Auxiliar de Farmácia, com 13 matriculados.

Não possui um quadro fixo de docentes. Estes são convidados ou selecionados por meio de entrevista. A contratação é por prestação de serviço ou contrato por CLT de 40 horas semanais. São três professores e sete funcionários que trabalham na instituição com vínculo celetista.

Ela se encontra em um prédio junto a uma escola privada de ensino fundamental e médio. Sua estrutura física contempla: oito salas de aula, salas da direção, da coordenação e de professores, secretaria escolar e apoio administrativo, além da copa, biblioteca, um laboratório da saúde e sanitários. Possui acessibilidade com elevador.

O laboratório de anatomia é utilizado, por meio de acordo de cooperação, em uma instituição de ensino superior privada, e o laboratório de informática, em parceria com a escola privada do mesmo prédio em que está localizada.

Em geral, como todas as escolas participantes do estudo foram visitadas *in loco*, verifica-se que elas possuem espaço adequado para as atividades educativas, com acessibilidade, embora haja precariedade de laboratórios específicos para as formações técnicas estudadas nas ET2 (Imobilizações Ortopédicas), ET3 (Análises Clínicas²⁵) e ET4 (Radiologia). Apenas a ET1 tem laboratório de enfermagem para o curso que fez parte deste estudo. Todas as salas de aulas visitadas são grandes, ventiladas, com carteiras individuais e utilização de projetor para *slides* e quadro.

3.3 Participantes do Estudo

Os participantes deste estudo foram quatro professores, quatro coordenadores pedagógicos (ou coordenadores de curso) e 20 estudantes/egressos dos cursos de formação técnica de nível médio em saúde das escolas participantes. Em relação aos estudantes/egressos, foram incluídos apenas aqueles que estavam cursando há, pelo menos, três meses um dos cursos técnicos analisados ou que tinham finalizado (com êxito) o curso nos últimos dois anos. A caracterização de todos os participantes deste estudo é demonstrada nos Quadros 2 e 3. As

²⁵ Embora as ET3 e ET4 possuam, em sua estrutura física, laboratórios de saúde, eles não atendem à especificidade das atividades de análises clínicas e radiologia, respectivamente, segundo relatos dos participantes do estudo. Portanto, considera-se que essas duas escolas também não possuem laboratório específico para os cursos em análise.

coordenadoras/coordenador foram identificadas pela letra C, seguida pelo número da escola a que estavam vinculadas, assim como as professoras, que foram identificadas pela letra P.

Em relação ao perfil das professoras, coordenadoras e coordenador participantes do estudo, o Quadro 2 aponta que a maioria era do sexo feminino (87,5%), com idade média de 43 anos e casada (50%). A maioria iniciou na coordenação ou na docência de cursos técnicos há mais de 10 anos (62,5%).

Quadro 2 – Identificação e caracterização das coordenadoras/coordenador e professoras participantes da pesquisa (entrevistas), ano de exercício na coordenação ou docência, vínculo empregatício com a escola técnica. Mato Grosso do Sul, 2021

Escola	Curso técnico	Identificação	Sexo	Idade	Estado civil	Formação	Ano de início na coordenação/docência em cursos técnicos	Vínculo com a ET
ET1	Enfermagem	C1	F	55	Divorciada	Pedagogia	2002	Concursada
		P1	F	36	Casada	Enfermagem	2006	S/V
ET2	Imobilizações Ortopédicas	C2	F	41	Divorciada	Enfermagem e Licenc. em Biologia	2016	Professora convocada
		P2	F	39	Casada	Técnico em Imobilizações Ortopédicas e Licenc. em Biologia	2010	S/V
ET3	Análises Clínicas	C3	M	41	Solteiro	Turismo e Pedagogia	2017	CLT
		P3	F	45	Casada	Farmácia-bioquímica	2001	S/V
ET4	Radiologia	C4	F	58	Casada	Enfermagem	2000*	CLT
		P4	F	30	Divorciada	Tecnólogo em Radiologia	2016	S/V

Fonte: Elaborado pela autora.

Legenda: Licenc.= Licenciatura; S/V = sem vínculo – para este estudo, “sem vínculo” é professora prestadora de serviço (por pagamento em hora/aula), contratada apenas para ministrar as aulas no curso técnico relacionado. CLT – vínculo de trabalho regido pela Consolidação das Leis do Trabalho.

*Estava na coordenação da escola desde 2000, mas assumiu o cargo de direção na mesma escola em 2018.

Na coordenação, seja pedagógica ou de cursos, dois participantes, uma de escola pública e outro privada (ET1 e ET3), tinham formação específica em Pedagogia. As formações das demais coordenadoras não estavam relacionadas ao curso que coordenavam, no entanto, uma coordenadora tinha licenciatura em Biologia, o que, de certa maneira, pode contribuir para a coordenação de curso, tendo em vista que a licenciatura permite aproximação com teorias educacionais e aspectos didáticos do processo de ensino-aprendizagem. Em relação às professoras, todas possuíam formação específica (técnica ou de graduação) nos cursos ministrados.

É interessante observar que a grande maioria das coordenadoras/coordenador tinha

algum tipo de vínculo formal com a instituição escolar (uma concursada e dois celetistas). A coordenadora da ET2 era professora convocada e, portanto, tinha que renovar anualmente o seu vínculo. As professoras não tinham vínculo com as instituições, eram prestadoras de serviço que recebiam os valores relativos às horas/aula ministradas no curso.

As coordenadoras e o coordenador não possuíam outro trabalho fora da instituição a que pertenciam. Já em relação às professoras, três (ET1, ET2 e ET3) trabalhavam em suas respectivas áreas de formação, com vínculo no SUS, e uma (ET4) trabalhava na segurança pública, fora de sua área de formação.

Em relação aos egressos/estudantes, ressalta-se que o curso Técnico em Radiologia era o único curso em oferta no momento da pesquisa. Por isso, os estudantes foram identificados com a sigla E (correspondente a “estudante”) e os demais com a sigla Eg (de “egresso”), como verificado no Quadro 3.

Quadro 3 – Identificação e caracterização dos estudantes e egressos participantes da pesquisa (grupos focais), curso técnico que cursavam ou cursaram, ano de conclusão de ensino médio (EM), esfera administrativa (EA) da escola que cursou o EM e informação sobre conciliar trabalho e estudo. Mato Grosso do Sul, 2021

Escola	Curso técnico	Identificação	Sexo	Idade	Estado civil	Ano de conclusão do EM	EA da escola de conclusão do EM	Concomitância trabalho e estudo
ET1	Enfermagem	Eg1a	F	27	União estável	2016	Pública estadual	Não
		Eg1b	M	39	Solteiro	2000	Pública estadual	Sim
		Eg1c	M	32	Divorciado	2007	Privada	Sim
		Eg1d	F	27	Solteira	2011	Pública estadual	NI
ET2	Imobilizações Ortopédicas	Eg2a	F	40	Casada	2017	Pública estadual	NI
		Eg2b	F	43	Solteira	2005	Pública estadual	Sim
		Eg2c	F	52	Casada	1987	Pública	Sim
		Eg2d	F	39	Solteira	2006 (EJA)	Privada	NI
		Eg2e	F	49	Casada	2001 (Encceja)	Pública estadual	Sim
		Eg2f	M	33	Casado	NI	Pública municipal	
ET3	Análises Clínicas	Eg3a	F	21	Solteira	2017	Pública estadual	Sim
		Eg3b	F	46	Casada	1993	Pública estadual	Sim
		Eg3c	F	25	Solteira	2015	Pública estadual	NI
		Eg3d	F	NI	NI	NI	NI	Sim
ET4	Radiologia	E4a	F	35	Solteira	NL (EJA)	Pública estadual	Sim
		E4b	F	35	Casada	NI	Pública	Sim
		E4c	F	36	NI	NL (Encceja)	Pública estadual	Sim
		E4d	F	51	Casada	NL (EJA)	Privada	Sim
		E4e	F	NI	Solteira	2012	Pública estadual	Sim
		E4f	M	26	Solteiro	2018	Pública municipal	Sim

Fonte: Elaborado pela autora.

Legendas: F = feminino; M = masculino; NI = não informado; NL = não lembra; Encceja = Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

Dos egressos e estudantes participantes, a grande maioria era do sexo feminino (80%), com faixa etária predominante de 31 a 40 anos (40%), seguida pela faixa etária de 21 a 30 anos (25%). A maioria dos participantes se declarou solteira (45%), seguida pelos que se declararam casadas (40%).

Considerando o ano em que foi realizada a coleta de dados (2021), e os que lembravam do ano de conclusão do ensino médio (14 participantes), verifica-se que a maioria concluiu o ensino médio entre os anos de 2010 e 2018 (50%), acompanhados por aqueles que concluíram entre os anos 2000 e 2009 (36%). Das participantes que relataram terem feito a EJA para conclusão do ensino médio (21%), duas eram do curso Técnico em Radiologia e uma de Imobilizações Ortopédicas. Uma participante do curso Técnico em Radiologia e outra do Técnico em Imobilizações Ortopédicas relataram terem feito o Encceja, que é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos²⁶.

Tendo em vista o total de participantes, a maioria finalizou o ensino médio em escolas públicas (80%), sobretudo na esfera estadual (75%), e apenas três em escolas privadas (15%). Uma participante não informou o tipo de escola em que finalizou o ensino médio. Vale ressaltar que a grande maioria conciliou trabalho e estudo na época que cursava (ou estava cursando) o curso técnico.

3.4 Procedimentos de Coleta de Dados

Os dados foram coletados a partir do uso de diversas técnicas de coleta, com o intuito de favorecer uma aproximação cada vez maior ao objeto em estudo, em suas múltiplas dimensões. Desse modo, para assegurar uma melhor compreensão do que foi realizado, dividimos o processo da coleta de dados em etapas.

3.4.1 Primeira etapa

Para configuração geral acerca da política de formação de trabalhadores técnicos da área da saúde no estado, a primeira etapa consistiu na coleta de dados secundários referentes ao marco legal (leis, decretos, portarias, resoluções e outros) do CEE, da SES, da SED e da Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) do estado, concernentes à EPTNM, além da

²⁶ Na verdade, a egressa Eg5 do curso técnico em Imobilizações Ortopédicas relatou que fez um “Provão” para finalizar o EM, não se referindo ao ENCCEJA. No entanto, como o ano que ela relata ter finalizado o EM foi por volta de 2001-2002, consideraremos esse “Provão” como o exame do ENCCEJA.

identificação de outros documentos (programas, projetos etc.) que poderiam ser úteis para este estudo. Os documentos coletados estão relacionados no Apêndice 1.

Ainda nessa etapa, foi realizada coleta de dados dos estabelecimentos de ensino que ofertaram cursos de EPTNM na área da saúde, no estado de MS, no período de 2010 a 2019, a partir das seguintes variáveis: cursos técnicos ofertados; tipos e modalidades de oferta – integrada, subsequente, concomitante, EJA presencial e EJA semipresencial; instituições ofertantes (natureza jurídica, esfera administrativa e modalidades de oferta); número de matrículas (por modalidade de oferta e esfera administrativa).

Esses dados foram obtidos por meio do Censo Escolar de Educação Básica uma vez que, de acordo com a Portaria do MEC nº 197, de 7 de março de 2014 (BRASIL, 2014a), todos os estabelecimentos que ofertem educação profissional são orientados a responder a esse Censo. O Censo Escolar se constitui como um instrumento de coleta de informações da educação que abrange as diferentes etapas e modalidades da educação básica e profissional: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio; EJA; e educação profissional (cursos técnicos e cursos FIC ou qualificação profissional). Realizado anualmente, tem como finalidade compreender a situação educacional do país, das unidades federativas, dos municípios e do Distrito Federal (BRASIL, 2019).

Esse Censo é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em todas as escolas públicas e privadas do país, em duas etapas: 1º) preenchimento da *Matrícula Inicial* (coleta de dados sobre os estabelecimentos de ensino, gestores, turmas, alunos e profissionais em sala de aula); e 2º) preenchimento de informações sobre a *Situação do Aluno*, que coleta dados sobre o movimento e rendimento escolar dos estudantes ao final do ano letivo.

Indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), taxas de rendimento e de fluxo escolar, distorção idade-série, entre outros, são calculados com base nos dados do Censo Escolar, além de servirem de base para o repasse de recursos federais. O acesso aos dados está disponível por meio do Sistema Educacenso, pelo Consulta Matrícula, pelas Sinopses Estatísticas, pelo Inepdata ou pelo Microdados, em que o usuário tem acesso a todo o acervo de dados primários coletados, com exceção dos dados individuais de estudantes, gestores e profissionais. No Diário Oficial da União também são publicados os dados, com acesso disponível no site do Inep (BRASIL, 2019).

Em MS, no site da SED²⁷, há uma página disponível, de acesso público, para a obtenção

²⁷ <https://www.sed.ms.gov.br/>

de informações oriundas do Censo Escolar, com dados do estado. Há ainda a possibilidade de consulta no próprio portal do Inep, em “Sinopses Estatísticas da Educação Básica”, onde é possível extrair planilhas de Excel com informações sobre matrículas, docentes, estabelecimentos de ensino e turmas.

Cabe esclarecer que, para este estudo, os dados do Censo Escolar de 2010 a 2015 foram adquiridos por meio das planilhas já construídas pela equipe que integra o projeto da EPSJV/Fiocruz/RJ, ao qual se articula esta pesquisa ora apresentada. Os dados de 2016 a 2019 foram obtidos por um profissional estatístico que trabalhou no projeto anteriormente e que, por anuência da sua coordenadora do Laboratório do Trabalho e da Educação Profissional em Saúde (Lateps), da EPSJV/Fiocruz/RJ, tinha acesso aos microdados do Censo Escolar. Esses dados foram disponibilizados em formato de tabelas, em planilhas de Excel.

3.4.2 Segunda etapa

Nessa etapa do estudo, pretendeu-se analisar as diretrizes teórico-metodológicas da formação técnica de nível médio em saúde, bem como identificar o perfil dos estudantes/egressos dos cursos.

Desse modo, essa etapa consistiu: a) na coleta dos PPP e projetos pedagógicos de cursos (PPC), bem como outros documentos pedagógicos e de gestão, disponibilizados pelos estabelecimentos de ensino participantes do estudo; b) em entrevistas semiestruturadas com os coordenadores pedagógicos/de cursos e professoras.

Para realizar a primeira parte dessa etapa, de coleta de PPP e PPC, na oportunidade do contato com as direções das escolas, após a indicação de qual curso comporia o estudo, foram solicitados os documentos que pudessem subsidiar a análise. Cabe destacar que apenas a ET4 indicou dois cursos técnicos (Enfermagem e Radiologia), nas demais, foi indicado apenas um curso técnico que estava de acordo com os critérios de inclusão. A escolha pelo curso Técnico em Radiologia na ET4 se deu pelo fato de a ET1 já ter indicado o curso Técnico em Enfermagem.

Nas ET1, ET2 e ET4, os documentos foram enviados no e-mail da pesquisadora responsável. Na ET3, o PPP e o regimento escolar foram obtidos no site da instituição, e o PPC foi consultado nas dependências da instituição em Campo Grande. Todos esses documentos foram organizados por pastas (uma pasta para cada escola) no computador da pesquisadora principal para posterior leitura e análise.

Para a segunda parte dessa etapa, a entrevista foi organizada considerando: o processo

de construção dos PPP e dos PPC, o perfil de formação descritos nesses projetos, as concepções curriculares, os métodos de ensino e os estágios supervisionados.

A escolha do uso de entrevistas para este estudo se deu com o objetivo de explorar em profundidade a perspectiva dos atores sociais para a compreensão e a interpretação de suas realidades e o sentido que esses atores conferem às suas ações (POUPART, 2012).

Para que a entrevista qualitativa tenha êxito, é preciso que o pesquisador obtenha a colaboração do entrevistado, deixando-o o mais à vontade possível, para ganhar a sua confiança e assegurar uma fala espontânea e o envolvimento no processo. Nessa direção, a escolha adequada do momento e do local da pesquisa, bem como a realização de uma escuta empática por parte do pesquisador, são essenciais, o que possibilitará uma produção dos discursos mais próximo da realidade (POUPART, 2012).

Optou-se, ainda, pela entrevista do tipo semiestruturada, em que há um roteiro (Apêndices 2 e 3) com uma série de tópicos ou perguntas, mas a pesquisadora teve liberdade para explorar outras questões não previstas. Não obstante, foi necessário seguir alguns cuidados explicitados a seguir. As questões devem ser abertas, o que permite convidar o entrevistado a participar da conversa. Deve-se iniciar com perguntas que não sejam controversas, focando, nesse momento, em perguntas sobre experiência ou comportamento do entrevistado. Perguntas mais polêmicas devem ser feitas apenas após ter se estabelecido um bom *rapport*. Perguntas sobre aspectos sociodemográficos do participante devem ser feitas ao longo da entrevista ou apenas no final, pois elas podem parecer um pouco intrusivas. Perguntas para checar, aprofundar ou esclarecer algum ponto relatado pelo entrevistado devem ser feitas sempre que necessário (MAYKUT; MOREHOUSE, 2001).

O contato com as coordenadoras/coordenador e professoras foi indicado pela direção de cada estabelecimento de ensino. Após um primeiro contato telefônico, foram realizados os agendamentos para as entrevistas presenciais. É importante ressaltar que foi realizado um teste piloto no roteiro de entrevista do professor, e as observações realizadas neste teste, pela orientadora deste estudo, possibilitaram pequenos ajustes nos dois roteiros (do professor e da coordenação), bem como a discussão acerca da abordagem para um alinhamento na postura da pesquisadora/entrevistadora no sentido de explorar as perguntas, propiciando aprofundamento e esclarecimentos nas falas dos participantes.

Foram entrevistados, de acordo com o apresentado no Quadro 2, quatro professoras (uma de cada escola), uma coordenadora e um coordenador pedagógico (ET1 e ET3), uma coordenadora de curso (ET2) e uma diretora, por solicitação da própria (ET4). O fato de ser a diretora e não coordenadora na ET4 não prejudicou o estudo, pois havia certo acúmulo de cargo

na direção e ela desempenhava, em certa medida, o papel de coordenadora de curso, além de já ter exercido essa função de coordenadora na mesma escola por muitos anos antes de assumir a direção. As entrevistas foram realizadas presencialmente, nas dependências de cada escola.

Todas as entrevistas foram gravadas e depois transcritas por uma empresa especializada em transcrições. As gravações foram salvas em pastas específicas no computador da pesquisadora. A média de duração das entrevistas das coordenadoras/coordenador foi de 116,5 minutos, e das professoras foi de 117 minutos.

Destaca-se que estavam previstas entrevistas com até dois professores de cada escola. No entanto, como o país estava atravessando um momento peculiar na saúde pública, devido à pandemia da Covid-19, foi considerado prudente a realização de entrevistas com apenas um professor de cada ET. Ademais, uma vez que o número de professores desses cursos técnicos participantes era reduzido nas disciplinas/módulos específicos (principalmente nos cursos de Radiologia, Análises Clínicas e Imobilizações Ortopédicas), sendo que as professoras entrevistadas eram responsáveis por grande parte das disciplinas ministradas, acredita-se que a compreensão mais aprofundada dos processos pedagógicos, sobretudo quanto à relação de ensino-aprendizagem, não foi prejudicada por terem sido entrevistadas apenas uma professora de cada curso.

Nessa etapa, havia sido previsto o levantamento do perfil dos estudantes/egressos (sexo, faixa etária, raça/cor, local de trabalho etc.) a partir das fichas de matrículas ou outro documento pertinente. Contudo, pelo fato de as escolas não possuírem um sistema informatizado de matrículas, esses dados não estavam facilmente acessíveis até mesmo para os trabalhadores das escolas. Assim, foi elaborado, pela pesquisadora responsável, em arquivo Word, um quadro com as informações a serem identificadas e foi solicitado para a direção de cada escola esse levantamento (ainda que de forma manual). Apenas duas escolas retornaram à solicitação e ainda de forma não completa. Desse modo, o perfil dos matriculados dos estabelecimentos de ensino participantes não foi considerado neste estudo, apenas o perfil dos participantes nos grupos focais.

3.4.3 Terceira etapa

Nessa etapa, procurando identificar as motivações e expectativas dos estudantes/egressos em relação à formação técnica, foram realizados quatro grupos focais (Apêndice 4) com participação de estudantes e egressos dos cursos de estabelecimentos de ensino que integraram este estudo.

Grupo focal é definido como uma técnica de pesquisa que possibilita intensificar o acesso à informação sobre o fenômeno a ser investigado, tendo como vantagens a possibilidade de troca de experiências e opiniões entre os participantes, a eficiência no levantamento de dados e o baixo custo da ação devido ao agrupamento dos atores (BACKES *et al.*, 2011). Consiste em possibilitar uma discussão cuidadosamente planejada com o intuito de obter percepções, sentimentos, ideias, representações, valores e comportamentos sobre um tema a ser investigado, de uma forma permissiva (sem julgamentos, podendo haver consensos e dissensos) e dentro de um ambiente protegido, ou seja, não ameaçador (KRUEGER, 1994).

Essa técnica de investigação teve origem nos anos 1920, a partir de pesquisas voltadas ao mercado, sobretudo para que vendedores pudessem entender o pensamento dos consumidores. Especialmente no início da década de 1980, os cientistas sociais (re)descobriram o grupo focal como uma ferramenta útil para a investigação científica de cunho qualitativo (GATTI, 2005; KRUEGER, 1994).

O grupo focal é constituído por um moderador, por um a dois observadores e por seis até dez participantes. O moderador tem o papel de conduzir a discussão, fazendo as intervenções necessárias, de modo a assegurar fluidez da conversa e as trocas efetivas entre os participantes, para captar não apenas o que as pessoas pensam ou sentem, mas como e porque elas pensam/sentem daquela maneira. Deve-se ter cuidado para não conduzir o grupo focal como se fosse uma entrevista em grupo, e o moderador não deve expor suas opiniões ou criticar os comentários dos participantes, uma vez que seu papel é compreender as percepções do grupo. O moderador pode ser o próprio pesquisador ou outro profissional, desde que tenha experiência, sensibilidade, flexibilidade, comunicação clara e habilidade em trabalhar com grupos (GATTI, 2005; KRUEGER; CASEY, 2000). Apresentar postura amigável e ter bom senso de humor também são recomendáveis ao moderador (KRUEGER; CASEY, 2000).

Os participantes devem possuir alguma(s) característica(s) homogênea(s), com alguma vivência em relação ao tema em estudo, para que a participação no grupo possa trazer elementos ligados às suas experiências. As características homogêneas se referem a idade, sexo, interesse, experiência, entre outras, dependendo dos objetivos do estudo (GATTI, 2005; KRUEGER, 1994). Limitar o quantitativo de participantes é importante para não prejudicar as trocas de ideias e o aprofundamento do tema. Já a presença de observadores é pertinente para que se tenha o registro das interações. Eles não devem interferir na discussão do grupo e devem fazer anotações do que se passa e do que se fala (GATTI, 2005).

É preciso enfatizar que o primeiro momento do grupo focal é crucial para garantir que todos se engajem na conversa. As primeiras perguntas devem ser um “quebra gelo”, um

aquecimento para ir deixando o ambiente favorável ao diálogo (KRUEGER; CASEY, 2000). O local a ser realizado o grupo focal deve ser adequado para favorecer a interação entre os participantes. O ideal é que as cadeiras sejam disponibilizadas de modo a permitir o contato visual com todos, assim como a utilização de crachás. A duração de um grupo focal é entre uma hora e meia, não sendo indicado ultrapassar mais de três horas, e a sessão deve ser gravada (GATTI, 2005). Para fins de investigação científica, é recomendável realizar, pelo menos, três grupos focais para a identificação de tendências nas percepções (KRUEGER, 1994).

Para a realização dos grupos focais neste estudo, o contato com os participantes se deu via telefone, sobretudo pelo aplicativo do WhatsApp, a partir de contatos telefônicos compartilhados pelas coordenações de cada escola. Foi feito um texto padrão de apresentação pessoal da pesquisadora e da pesquisa e, logo em seguida, o convite para participação no grupo focal. Os interessados na participação do grupo focal recebiam outra mensagem para a identificação da disponibilidade de data e horário. Assim que identificada a disponibilidade de oito a dez pessoas para a participação em determinado dia e horário, o grupo focal era confirmado.

Na ET1, o contato com os egressos foi facilitado pelo fato de a pesquisadora ter sido professora no curso técnico participante do estudo. Na ET2, uma egressa do curso se disponibilizou a ajudar na mobilização dos colegas, visto que o contato inicial da pesquisadora não surtiu muita adesão.

Na ET3, o coordenador inseriu a pesquisadora no grupo de WhatsApp da turma, e após a apresentação inicial e o convite para participação, a conversa para a identificação de dia e horário foi apenas para os que se disponibilizaram a participar. Na ET4, não foi realizado contato prévio, visto que os participantes estavam em sala de aula e, como as entrevistas com a coordenadora e docente seriam presencialmente, ficou acordada uma data em que fosse possível realizar o grupo focal em período de aula dos estudantes, somente para aqueles que consentiram sua participação.

Apenas na ET3, o grupo focal foi realizado de forma remota, pois na ida da pesquisadora para as entrevistas presenciais, havia sido marcado, no horário noturno, pelo próprio coordenador (sem o contato prévio da pesquisadora) o grupo focal com os egressos do curso. Contudo, compareceu apenas uma egressa, não sendo possível a realização do grupo focal naquele momento e não sendo possível também o retorno da pesquisadora à cidade. Cabe destacar que somente após esse episódio de não comparecimento no grupo focal foi possibilitado o contato da pesquisadora com os egressos por meio de sua entrada no grupo de WhatsApp, conforme relatado anteriormente.

Os áudios dos grupos focais presenciais foram gravados em um *tablet* e, em seguida, transcritos por uma empresa especializada em transcrição. O grupo focal virtual (ET3) ocorreu na plataforma Teams e foi gravado, e depois o áudio foi transcrito pela mesma empresa especializada. O *corpus* dos grupos focais foi armazenado no computador da pesquisadora em pasta específica.

Embora nos grupos focais com os egressos tenham sido confirmados de oito a dez participantes, nem todos compareceram na data marcada, tendo uma média de participação de quatro egressos por grupo focal. Não foi possível a participação de observadores.

A despeito de já ter sido apresentada a caracterização e identificação dos egressos e estudantes participantes do estudo (Quadro 3), vale a pena retomar. Na ET1, o grupo focal durou 99 minutos e contou com a participação de duas egressas e dois egressos do curso Técnico em Enfermagem. Também foram quatro egressas do curso Técnico em Análises Clínicas, participantes na ET3, com duração de 101 minutos do grupo focal; e, na ET2, foram cinco egressas e um egresso do curso Técnico em Imobilizações Ortopédicas. A duração do grupo focal foi de 113 minutos.

Na ET4, participaram do grupo focal seis estudantes (sendo um homem) do curso Técnico em Radiologia, que no momento estavam em sala de aula e concordaram em participar do estudo. O grupo focal teve duração de 91 minutos.

As entrevistas e os grupos focais ocorreram no segundo semestre de 2021 (entre julho e outubro), em pleno período pandêmico, mas respeitando-se todas as normas emitidas pelas autoridades sanitárias. Dessa forma, para a proteção de todos os envolvidos, as entrevistas e os grupos focais foram realizados com os participantes utilizando máscaras em ambientes ventilados. Nos grupos focais presenciais, foi oferecido aos participantes um “kit lanche” individual, com água, suco, um pacote pequeno de batata chips (150 g), um pacote pequeno de amendoim (27 g), uma embalagem com duas bolachas tipo *cookies* (120 g) e um bombom Sonho de Valsa. Para todos os participantes foram disponibilizadas máscaras de proteção facial e álcool em gel.

Destaca-se que as viagens para a realização das entrevistas e grupos focais em Dourados e Três Lagoas foram possibilitadas pela direção da Fiocruz Mato Grosso do Sul, que disponibilizou carro, combustível e motorista.

3.5 Análise dos Dados

Os dados coletados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2008), que a define como um conjunto de técnicas de análise de comunicações que, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos, visa obter a descrição do conteúdo das mensagens, efetuando deduções lógicas (inferências) e justificadas.

Essa técnica surgiu na I Guerra Mundial, nos Estados Unidos, com o objetivo de analisar o material jornalístico. No início, procurou obsessivamente a objetividade e o rigor metodológico na decifração de material de comunicação. Entretanto, principalmente a partir da década de 1960, a análise de conteúdo começou a buscar uma interpretação mais profunda dos significados dos textos, utilizando-se da inferência e descartando a mera descrição quantitativa da mensagem (MINAYO, 2008).

A técnica inicia-se com a pré-análise ou preparação do material a ser analisado. Deve-se, então, primeiramente, constituir o *corpus*, que é o conjunto de documentos que serão submetidos à análise, e realizar leitura flutuante para o estabelecimento do primeiro contato do pesquisador com o *corpus* a ser analisado e para que organize aspectos importantes (impressões, formulações de hipóteses, elaboração de indicadores) para as fases seguintes da análise (BARDIN, 2008).

Para condensar os resultados e organizá-los, a categorização é a forma mais comum e compreende as seguintes fases: 1) *descrição*, em que há codificação, decodificação e enumeração das características do texto; 2) *inferência*, característica principal desse tipo de análise e que consiste em deduzir de maneira lógica conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, as causas ou antecedentes da mensagem, seus efeitos, entre outros; e 3) *interpretação*, que corresponde à significação dada às características do texto (BARDIN, 2008).

Categorias é explicado por Minayo (2008, p. 178) como “termos carregados de significação, por meio dos quais a realidade é pensada de forma hierarquizada”, sendo que em pesquisas busca-se criar um sistema de categorias no sentido de encontrar unidade na diversidade e para produzir explicações e generalizações.

Para que o conjunto de categorias seja considerado bom, é necessário que ele apresente os seguintes elementos: a exclusão mútua (cada elemento não pode existir em mais de uma divisão); a homogeneidade (um único princípio de classificação deve reger a sua organização); a pertinência (quando a categoria está de acordo com o material analisado e com o quadro

teórico definido); a objetividade e a fidelidade (a codificação deve ser igual para as diferentes partes de um mesmo material, ainda que este seja submetido a outras análises); e a produtividade (quando o conjunto de categorias fornece bons resultados em inferências, novas hipóteses e dados exatos) (BARDIN, 2008).

No estudo em questão, o *corpus* constitui-se dos marcos legais relacionados à EPTNM do estado de MS, os documentos disponibilizados pelas escolas técnicas participantes (PPC, PPP, regimentos escolares dos quatro cursos técnicos que fizeram parte do estudo: Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Enfermagem, Técnico em Imobilizações Ortopédicas e Técnico em Radiologia), das planilhas obtidas no Censo Escolar, das transcrições de entrevistas realizadas com coordenadoras/coordenador e professoras dos cursos técnicos (totalizando oito entrevistas) e das transcrições dos quatro grupos focais com estudantes e egressos.

A análise dos dados também foi realizada em etapas, descritas a seguir.

3.5.1 Análise documental

Primeiramente, foram elaborados roteiros (Apêndices 5 e 6) para proceder a análise dos documentos que fizeram parte do *corpus* da pesquisa, a saber: os marcos legais relacionados à EPTNM do estado de MS e os documentos disponibilizados pelas escolas participantes.

A análise dos documentos disponibilizados pelas escolas iniciou-se com a leitura fluente de todo o *corpus*. Nessa leitura, aspectos que chamavam a atenção relacionados aos objetivos da pesquisa já eram marcados utilizando a ferramenta “cor realce de texto” para os arquivos salvos em Word ou PDF. Após, foi realizada uma segunda leitura, e, a partir desta, o roteiro de cada documento foi sendo “preenchido”, incluindo recortes de textos do documento, quando estes eram considerados importantes para ilustrar a análise. Em seguida, após leitura de todos os roteiros preenchidos e tendo como direcionamento os objetivos específicos do estudo, foi elaborado um quadro para cada escola com a intenção de sistematizar os dados coletados, considerando dimensões político-organizacionais, curriculares e didático-pedagógicas.

Em relação aos marcos legais, o roteiro de análise foi preenchido após a leitura do documento, sendo realçado, no próprio roteiro, com a ferramenta do Word “cor realce de texto”, os pontos considerados relevantes para discussão posterior.

3.5.2 Análise das entrevistas e grupos focais

As transcrições foram entregues em arquivos Word e PDF. Primeiramente foi realizada, no computador, a leitura flutuante de todo o *corpus* entregue em Word. Depois, foi realizada uma segunda leitura e, usando a ferramenta do Word “cor realce de texto”, procedeu-se às marcações das falas, palavras e frases, nos aspectos relacionados aos objetivos do estudo, tentando captar os significados e as ideias principais.

A partir dessas marcações feitas nos arquivos em Word, bem como pelo referencial teórico estudado e, sobretudo, pelos objetivos do estudo, foram definidas as categorias empíricas (a partir das leituras do *corpus*).

Procedeu-se, então, à codificação de todo o *corpus*, marcando e classificando os textos (no Word, utilizando cores variadas) e agrupando-os (com recurso “recorte e cole”), de acordo com as categorias estabelecidas, arquivando, posteriormente, cada material (de)codificado em pastas específicas. Em seguida, foi elaborado um quadro por segmento de participantes (coordenadoras/coordenador, professoras, estudantes/egressos) para a sistematização da análise, em que foram inseridas as categorias estabelecidas e o material decodificado de cada participante, o que facilitou o acesso e a leitura dos dados consolidados.

As categorias empíricas, concernentes aos dados qualitativos, estão apresentadas no Quadro 4 e foram agrupadas com foco nos objetivos deste estudo, em três perspectivas, a saber: diretrizes teórico-metodológicas da formação técnica de nível médio em saúde; concepções e práticas pedagógicas; e perspectivas de estudantes e egressos.

Quadro 4 – Categorias empíricas agrupadas a partir das perspectivas do estudo

Perspectiva	Categorias empíricas
Diretrizes teórico-metodológicas da formação técnica de nível médio em saúde	O sentido dado ao trabalho
	A relação trabalho-educação adotada pelas escolas
	Relação teoria e prática
Concepções e práticas pedagógicas	Concepção de formação presente nas escolas
	Organização curricular
Perspectivas de estudantes e egressos	Trajetórias educacionais e expectativas para a formação técnica
	Empregabilidade: foco estratégico na expectativa dos egressos e estudantes

Fonte: Elaborado pela autora.

3.5.3 Análise dos dados quantitativos

Para a análise dos dados quantitativos (obtidos do Censo Escolar), os microdados foram

lidos no software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) e analisados por meio da estatística descritiva.

A estatística descritiva consiste na etapa inicial para a análise de dados do tipo inferencial ou probabilístico. Visa descrever as medidas obtidas de determinados dados selecionados, a partir da síntese dos valores de uma mesma natureza, para obter a visão global da variação desses valores, sendo organizados em tabelas, gráficos ou medidas descritivas (MANCUSO *et al.*, 2018).

3.6 Referencial Teórico e Categorias de Análise

No que tange ao referencial teórico utilizado neste estudo, ele se inspira no materialismo histórico dialético de Marx, que pode ser assim compreendido:

[...] não partimos do que os homens dizem, imaginam e representam, tampouco do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros, para depois se chegar aos homens de carne e osso; mas partimos dos homens em sua atividade real, e a partir de seu processo de vida real que representamos também o desenvolvimento dos reflexos e das repercussões ideológicas desse processo vital. E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de sua vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais [...] (MARX; ENGELS, 2001, p. 19).

Nesse sentido, temos que (re)apresentar o nosso objeto de estudo, qual seja: a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde no estado de MS. Na compreensão deste estudo, esse objeto abrange as múltiplas relações entre trabalho e educação que constituem o campo teórico em que se localiza a educação profissional (CIAVATTA, 2015).

Diferente dos animais, que se adaptam à natureza para sobreviverem, o ser humano adapta a natureza para si e a transforma para garantir a sua sobrevivência. Essa adaptação/transformação da natureza só é possível pelo trabalho. A partir do trabalho, o ser humano, então, produz a sua existência. O que define a natureza humana, o que define quem é o ser humano, é o trabalho (SAVIANI, 2003).

Ao compreender que é pelo trabalho que o ser humano vai se produzindo, produzindo a sua existência e, portanto, produzindo a sua cultura e a sua história, entende-se, então, que é o trabalho que define a existência histórica do ser humano ao longo dos tempos. Esse modo de produzir a existência humana vai se modificando a partir do modo como o trabalho é realizado, pois, como vimos, a existência humana está intrinsecamente ligada ao modo como o ser humano trabalha. Se muda o modo do ser humano trabalhar, muda-se a forma de o ser humano existir

(SAVIANI, 2003), pois “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (MARX; ENGELS, 2001, p. 11).

Retomando o nosso objeto de estudo, estamos nos referindo, então, ao processo educativo de um ser humano/trabalhador técnico em saúde, que se insere em uma determinada sociedade e que está sendo formado para desenvolver seu trabalho nessa sociedade. Em outras palavras, a depender da concepção de mundo, de ser humano e de sociedade que se tenha, esse trabalhador está sendo (de)formado para produzir a sua existência *em e na* sociedade.

Ciavatta (2015) alerta que pesquisas que abordam a educação e a educação profissional não podem utilizar um método qualitativo que se preze apenas a descrever os fenômenos sem incluir as relações, o contexto e os movimentos internos políticos, econômicos, sociais, culturais, pois não seria possível compreender toda a complexidade envolvida, tendo em vista que pesquisas em educação devem ser realizadas em um determinado espaço-tempo, a partir de determinados aspectos da realidade, dos fenômenos ou problemas. Considerando essa perspectiva, decidimos enveredar em uma pesquisa que pudesse nos levar a compreender as múltiplas relações que permeiam a Educação Profissional para a formação de trabalhadores técnicos de nível médio na área da saúde, em uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais – sociedade essa na qual vivemos.

Isto equivale a dizer que, em uma perspectiva dialética, nós nos propusemos a estudar as relações, mediações e contradições do trabalho realizado pelo ser humano em uma determinada sociedade, em um determinado momento histórico em que esse ser humano/trabalhador vai se produzindo. Sobretudo, tentamos compreender, de uma maneira mais profunda, como se dá a formação técnica desse ser humano para o trabalho em saúde na sociedade em que ele está inserido, na qual foi adotado como projeto social a doutrina neoliberal, compreendida como a atual forma de expressão do capitalismo.

Tínhamos a consciência de que seria uma aproximação a uma tarefa que não seria simples e nem linear, pois exigia esvaziar o olhar “treinado” para procurar o nexos causal (como se A causasse B, e pronto!) e ir além, para “educar” esse olhar a apreender as relações e contradições envolvidas: trabalho (produção da existência humana, compreendendo o ser humano como omnilateral, ou alienação/sufrimento humano?); ser humano/trabalhador (ator que compõe uma classe social ou um mero indivíduo isolado, reproduzidor de técnicas?); sociedade (junção de sujeitos individuais que exercem papéis em um mundo dado ou fenômeno marcado pela divisão social de classes, com intensa desigualdade social no acesso aos bens materiais e simbólicos e que contém projetos em disputas, basicamente voltados para a continuidade do sistema hegemônico ou para sua superação, que geram tensões, conflitos entre

as classes?).

Em concepção marxista, sobretudo em pesquisas que versam sobre educação e sobre trabalho e educação (como este estudo se insere), há algumas categorias que devem ser priorizadas, as quais destacam-se: totalidade, mediação, contradição e dialética (CIAVATTA, 2015). O termo “categoria” utilizado por Marx visa expressar os aspectos fundamentais das relações entre os seres humanos e destes com a natureza, compreendido, dessa forma, como construção histórica que perpassa pelo desenvolvimento do conhecimento e da prática social (MINAYO, 2008).

Almejando uma aproximação inicial em relação à compreensão dos significados dessas categorias, apresenta-se uma descrição breve, tendo como referência as leituras de Ciavatta (2015), Gamboa (2012) e Konder (2008):

- *Totalidade* – É mais que a soma das partes; é compreender que os fenômenos não são fatos isolados, mas estão relacionados a muitos outros fenômenos. Isso equivale a afirmar que seres humanos e objetos existem em constante relação e, por isso, ao estudar um objeto, será preciso contemplá-lo na totalidade de relações que o determinam (econômica, social, cultural, entre outros). Torna-se importante enfatizar não ser possível apreender por completo a totalidade, mas sim fazer aproximações sucessivas a ela.
- *Mediação* – Corresponde às operações de síntese e de análise que possibilitam sair da aparência do fenômeno para chegar à sua essência. Essa categoria nos ajuda a esclarecer tanto aquilo que percebemos de imediato em relação a um fenômeno, quanto aquilo que vamos construindo, descobrindo aos poucos, de forma mediata. É aquilo que vai nos permitir entrar em contato, aproximar-se da totalidade do fenômeno.
- *Contradição* – É o princípio básico do movimento; são as conexões íntimas que existem entre as diferentes realidades; representa o movimento da realidade em transformação. Também pode ser compreendida como o choque de ideias, de interesses, de conflitos e de ações.
- *Dialética* – Segundo Gamboa (2012), estudos desenvolvidos na perspectiva dialética possibilitam a emersão das ideologias subjacentes ou ocultas, a partir do desvelamento dos pressupostos implícitos nos discursos, textos, leis e comunicações, revelando, assim, as contradições, os interesses antagônicos, os conflitos, entre outros.

A dialética é uma maneira elaborada de pensar face à necessidade de reconhecermos

que a sociedade está em constante transformação. Para tanto, as demais categorias (mediação, contradição e totalidade) devem fazer parte do estudo para ajudar na compreensão dos fenômenos sociais, uma vez que, nessa perspectiva dialética, o intuito é ir além das aparências para penetrar na essência dos fenômenos (KONDER, 2008) para chegar cada vez mais perto da verdade dos fatos (CIAVATTA, 2015).

No entanto, para alcançar a essência dos fenômenos, há de se ter claro que esse movimento não se dá pela imediaticidade. É necessário realizar operações cuidadosas de síntese e de análise do fenômeno que esclareçam a sua dimensão imediata (isto é, o que nós percebemos imediatamente), mas, sobretudo, a sua dimensão *mediata* (aquilo que vamos descobrindo, construindo ou reconstruindo aos poucos; suas conexões íntimas), a partir das categorias já mencionadas (KONDER, 2008).

Compreende-se, dessa maneira, que o referencial é, pois, pertinente, uma vez que o objeto em estudo, em seu movimento histórico e dialético, vai se construindo nas relações sociais e se conformando no âmbito das políticas públicas de educação e de saúde inseridas no contexto econômico-político mais amplo, o que supõe proximidades-afastamentos a dados projetos de saúde, educação e sociedade.

Nesse sentido, escolheu-se apresentar e discutir os resultados deste estudo a partir de alguns aspectos teóricos relacionados a categorias analíticas respaldadas no referencial histórico-dialético, a saber: neoliberalismo, trabalho e trabalho como princípio educativo. Os capítulos a seguir foram elaborados partindo dessas categorias analíticas, que permitiram a leitura crítica das categorias empíricas configuradas a partir dos dados coletados (anteriormente discriminadas). Desse modo, diante da diversidade das fontes de dados, a intenção é compreendê-los a partir das suas articulações, considerando-os como unidade e em sua concretude histórica. Acredita-se, assim, que seja possível realizar algumas análises do objeto de estudo em perspectiva dialética.

3.7 Aspectos Éticos

Este estudo atendeu aos requisitos propostos pela Resolução nº 466/12, do Conselho Nacional de Saúde, sendo que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto/USP, em dezembro de 2019, pelo CAE nº 19945919.7.0000.5393. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foram elaborados de maneira a prestar todas as informações necessárias, em linguagem acessível aos

participantes, o qual foi lido e compreendido antes da concessão do seu consentimento. Todas as recomendações da Resolução CNS nº 466/12 foram acatadas na elaboração desses termos, em duas vias, assinadas pela pesquisadora e pelos participantes.

Para a realização do grupo focal virtual com as egressas da ET3, foi submetida uma solicitação de emenda para o CEP, justificando a necessidade da realização virtual, a qual foi aprovada. Os TCLE assinados para a participação do grupo focal virtual foram enviados para o WhatsApp da pesquisadora.

A pesquisa previa risco mínimo aos participantes, como possível desconforto emocional ou insatisfação ao se expor, mas foi garantido a eles o compromisso de realizar a entrevista ou o grupo focal de maneira mais objetiva possível, garantindo total liberdade para não responderem a qualquer questão que pudesse evocar algum tipo de constrangimento.

*4 A FORMAÇÃO TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
SAÚDE EM MATO GROSSO DO SUL*

Até o momento, foi feita a contextualização acerca de alguns aspectos do panorama político, econômico e educacional da sociedade brasileira, sobretudo no que se refere à EPTNM, com o intuito de compreender que o modo de organização da sociedade é determinante no modo de organização da formação para o trabalho.

Nesse sentido, tem-se como proposta agora explicitar como a formação dos trabalhadores técnicos em saúde no estado de MS se caracteriza, a partir da análise de alguns aspectos referentes à política de formação técnica em saúde no estado, de documentos estaduais relacionados à EPTNM e das características da oferta dos cursos técnicos, considerando as instituições ofertantes, os cursos ofertados, matrícula e as modalidades de oferta. Para tanto, a análise, a partir de documentos e de dados quantitativos, será apresentada em duas partes: 1) A política de formação técnica de nível médio em saúde em MS; e 2) A caracterização da formação técnica de nível médio em saúde em MS: aspectos quantitativos.

4.1 A Política de Formação Técnica de Nível Médio em Saúde em MS

Ao compreender a configuração da política de formação de trabalhadores técnicos de nível médio da área da saúde no estado de MS, pode-se ter pistas da visão, diretrizes e sentidos atribuídos à educação, trabalho e saúde nos documentos que compuseram (e ainda compõem) a formação técnica de maneira geral e, em especial, em saúde.

Assim, para subsidiar a análise dos dados, foram realizadas buscas de documentos (projetos, programas, leis, decretos, portarias, resoluções, atas e outros) nos sites de algumas instâncias – a saber: CIES, SED, CEE, SES –, além de conversas informais com algumas pessoas-chave que acompanharam ou acompanham a EPTNM no estado (uma profissional da ETSUS e um superintendente da SED). Foram selecionados os documentos que teriam relação com a EPTNM em MS a partir dos anos 2000, pois entende-se que uma lei (ou outro dispositivo) leva um tempo para ser implementada e que seria útil analisar documentos que ainda hoje embasam a oferta de cursos técnicos, embora estivessem “fora” do período do estudo (2010 a 2019).

Ressalta-se que a análise documental foi empreendida conforme consta no percurso metodológico, sendo construído um quadro que norteou a escrita desta parte do estudo.

O primeiro documento identificado foi a Lei Estadual nº 2.787 de 2003 (MATO GROSSO DO SUL, 2003a), que dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino no estado de MS e se articula com a Constituição Federal e com a LDB nº 9394/1996. Nessa lei, está explicitada a finalidade da educação no estado, conforme seu artigo 4º, a qual inclui a qualificação para o

trabalho, conforme segue:

Art. 4º A educação no Estado de Mato Grosso do Sul, direito de todos, dever do Estado e da família, promovida com a colaboração da sociedade, tem por fim:

I - o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania à convivência social, seu engajamento nos movimentos sociais e sua qualificação para o trabalho;

II - a formação humanística cultural, ética, política, técnica, científica, artística e democrática (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, cap. II).

A redação desse artigo e seu inciso I se articulam diretamente com o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que representa as bases da educação brasileira. No inciso II, parece haver a intenção para uma formação politécnica no sentido de que prevê a formação geral e a qualificação para o trabalho considerando os aspectos humanísticos, culturais, éticos, políticos, científicos, artísticos e democráticos.

Na referida Lei Estadual (MATO GROSSO DO SUL, 2003a), quando são analisadas as finalidades do ensino médio (contidas no art. 59, incisos de I a IV), a ideia de uma formação geral (e crítica) que deve buscar a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, fortalece ainda mais a perspectiva de uma formação politécnica. No entanto, o inciso IV desse mesmo artigo coloca como finalidade também: “IV – a preparação básica para o trabalho, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, cap. V, art. 59). Esse inciso afasta de maneira contundente a possibilidade de uma formação integral²⁸ no sentido da politecnicidade, pois trata a preparação para o trabalho como básica, voltada à adaptação do indivíduo.

Na seção IV, referente à educação profissional, ao afirmar em seu artigo 72, que “A educação profissional deverá possibilitar ao educando a compreensão do mundo do trabalho, as novas exigências desse universo, as novas formas de relação entre o capital e o trabalho e os avanços da ciência e da tecnologia hoje incorporadas à produção” (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, cap. V, art. 72), também não fica claro se essa “compreensão” deva ser desenvolvida de maneira a garantir uma visão crítica da sociedade contemporânea. Ao contrário, parece que o indivíduo deve compreender as mudanças para se ajustar a elas. Os artigos seguem discorrendo a forma de organização da educação profissional, sendo que, ao final dessa seção, há a indicação de que as parcerias público-privadas são bem-vindas para ampliar e incentivar a oferta da

²⁸ Formação integral – Em perspectiva da educação politécnica e omnilateral, formação integral é aquela que diz respeito à formação humana em sua totalidade, por meio de uma educação que integre o trabalho, as ciências (humanas, sociais, tecnológicas, de linguagens etc.) e a cultura, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas com vistas à sua emancipação. É uma formação completa para a leitura do mundo e atuação cidadã, mediante compreensão das relações sociais que se articulam a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012).

educação profissional no estado.

O que se pode apreender da política educacional do estado analisada é que a formação profissional está “apartada” do ensino médio e, por isso, não se constitui como uma formação integral, pois a preparação para o trabalho nesse nível de ensino será “básica”. A formação para o trabalho só será possível na modalidade de educação profissional, a qual tem por finalidade: “qualificar, requalificar e profissionalizar jovens, adultos e trabalhadores, por meio de cursos profissionais básicos, técnicos e tecnológicos” (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, cap. V, art. 73).

Para fortalecer essa análise, o art.74 afirma que: “A educação profissional no Estado de Mato Grosso do Sul será oferecida de forma concomitante ou sequencial à educação básica, nas etapas do ensino fundamental, ensino médio e educação superior, porém, sem substituí-los [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2003a, cap. V, art. 74).

O Plano Estadual de Educação (PEE) (2014-2024) de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2014a), documento baseado nas metas do Plano Nacional de Educação (PNE – BRASIL, 2014b) e aprovado pela Lei nº 4.621 de 22 de dezembro de 2014, no segundo governo de André Puccinelli, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), hoje Movimento Democrático Brasileiro (MDB), foi constituído por uma comissão com diversos segmentos, incluindo instituições de ensino públicas e privadas e trabalhadores da educação, conforme consta em suas considerações iniciais. Nele, há duas metas voltadas especificamente para a educação profissional, a Meta 10 – EJA integrada à educação profissional – e a Meta 11 – Educação profissional técnica de nível médio.

A meta 10 está assim explicitada: “Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 69). Nessa meta, afirma-se que a educação profissional está na confluência de dois direitos básicos – a educação e o trabalho –, devendo à EJA articular-se, preferencialmente, com ela. Fica claro o desafio no alcance dessa meta, visto que o documento revela que o percentual da EJA integrada à educação profissional era de 2,4% na época, percentual bem abaixo do esperado.

Nessa meta, em uma parte da sua justificativa, está colocado que os estudantes retornam à EJA por desejarem elevar seu nível de escolaridade para atender às exigências do mundo do trabalho, e ainda que o resultado da integração e articulação entre a EJA e a educação profissional é tido como uma alternativa de inclusão social de jovens que foram excluídos da escola e do trabalho.

São apresentados dois programas estaduais para a meta 10: o Proeja, que é ofertado na rede estadual desde 2008 (exclusivamente na capital do estado) e na rede federal desde 2010; e

o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) Urbano. Contudo, nenhum desses dois programas ofertaram (ou ofertam) cursos no eixo Ambiente e Saúde. Pelas 11 estratégias elencadas para o alcance da meta 10, os cursos FIC são prioritários, inclusive na modalidade EaD para atender as especificidades das populações itinerantes, do campo, das águas, das comunidades indígenas e quilombolas e do sistema prisional.

Toda ação educativa tem um projeto político subjacente. Este pode ser hegemônico, com centralidade na dimensão econômica, de interesse do capital, tendo a educação o papel de formar para o mercado de trabalho a fim de atender exclusivamente aos seus interesses. Ou, ao contrário, pode ser um projeto cuja centralidade é a dimensão humana, que além do compromisso de formar trabalhadores competentes tecnicamente, também deve promover a compreensão desses trabalhadores quanto aos processos produtivos e suas articulações com as relações sociais, ao seu lugar social (como classe trabalhadora) e às relações de poder que fazem parte e às mudanças do mundo do trabalho e suas implicações para a vida em sociedade – ou seja, um projeto que não despreze o mercado, mas tampouco se subordine a ele (MOURA, 2014a).

É louvável que a meta 10, tanto no PNE quanto no PEE, possa, de fato e de direito, representar a oportunidade de jovens e adultos retornarem aos estudos. No entanto, o que precisa ser colocado em questão é o foco do projeto formativo para esse segmento populacional. Esse projeto está voltado para o mercado ou para a formação humana?

Já pode-se ter “pistas” do projeto hegemônico em curso quando se verifica que as estratégias para o alcance dessa meta enfatizam a formação inicial e continuada de trabalhadores e não deixa claro o uso do termo “integrado” como a possibilidade de a formação profissional estar inserida no projeto de formação humana geral, de forma que os conhecimentos gerais e específicos estejam interrelacionados ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura, como assevera Ramos (2005).

Na meta 11, está assim colocado: “Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% da expansão no segmento público” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 74). É válido observar que, nas estratégias para o alcance dessa meta no PEE, a ênfase está na expansão do segmento público para a oferta da educação profissional, e o texto apresenta uma visão bem otimista para o alcance dela visto que há sinalização da oferta crescente de cursos técnicos, sobretudo devido ao Pronatec, que:

[...] tem contribuído significativamente para a trajetória crescente dos cursos no estado. Em 2012, a rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul atendeu 1.240 alunos em cursos técnicos por meio do Pronatec. Em 2013, esse quantitativo aumentou para 3.588 alunos” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 74).

Estudo sobre o Pronatec no estado de MS (OLIVEIRA; SILVA, 2019) evidencia que esse programa realmente alavancou o quantitativo de matrículas entre os anos de 2012 e 2015, sendo a principal política indutora com financiamento para a educação profissional no estado naquele período. No que concerne a cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, dados do site do Painel de Fomento Bolsa-formação do Pronatec²⁹ apontam que, no período de 2011 a 2019, foram 3.662 matrículas em 11 cursos distintos, ofertados por escolas públicas e privadas (inclusive instituições privadas de ensino superior), sendo 2014 o ano que apresentou o maior número de matriculados, com 1.822 matrículas.

Para o alcance da meta 11, foram desenhadas dez estratégias com ênfase na expansão da oferta na rede pública estadual de ensino, inclusive com a oferta de cursos na modalidade EaD, com vistas, segundo o documento, à ampliação da oferta e democratização do acesso à educação profissional pública, gratuita e de qualidade. Há ainda a intenção do PEE de elevar, de maneira gradual, a taxa de conclusão dos cursos de educação profissional da rede estadual de ensino para 90%, de adotar políticas de ações afirmativas para o acesso e permanência de estudantes negros e de implantar programa de avaliação da qualidade da EPTNM das instituições que compõem o Sistema Estadual de Educação.

Cabe ressaltar que as redações das metas 10 e 11 do PEE são as mesmas do PNE (inclusive os percentuais), mesmo que o estado não apresentasse, na época, capacidade financeira e estrutural para alcançá-las (OLIVEIRA; SILVA, 2019). No entanto, as estratégias contidas nos dois planos (nacional e estadual) relacionadas a essas metas nem sempre apresentam o mesmo teor. Como assevera Moura (2014b), nas duas metas (10 e 11) do PNE, assim como na sua matriz conceptual (da educação infantil à pós-graduação), a redação de algumas estratégias deixa claro a ênfase e o privilégio que se dá na/para parceria público-privada, em uma concepção privatizante da educação, que coadunam com o Pronatec e com as DCN para a EPTNM, que trazem em seu bojo a lógica da formação técnica para o mercado, com o desenvolvimento de competências para a empregabilidade.

No PEE, como citado anteriormente, ainda que a redação das estratégias das metas 10 e 11 sigam a lógica de redação do PNE, não há referência da parceria público-privada tão explicitamente quanto no PNE, como pode ser verificado no Quadro 5. Contudo, a falta de clareza na redação também pode abrir espaço para a entrada desse tipo de parceria. Ademais, é bom lembrar que a política educacional do estado de MS (MATO GROSSO DO SUL, 2003a) enfatiza as parcerias público-privadas para o incremento na oferta de educação profissional,

²⁹ Dados obtidos em: <https://encurtador.com.br/esvHY>.

conforme já apontado.

Quadro 5 – Redação das estratégias das metas 10 e 11 do PNE (2014-2024) e do PEE de MS (2014-2024) (grifos nossos)

Estratégias do PNE	Estratégias do PEE MS
10.8) fomentar a oferta pública de formação inicial e continuada para trabalhadores e trabalhadoras articulada à educação de jovens e adultos, <i>em regime de colaboração e com apoio de entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e de entidades sem fins lucrativos</i> de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;	10.7 ampliar a oferta de cursos de EJA, nas etapas dos ensinos fundamental e médio, integrado com a educação profissional, incluindo jovens e adultos com deficiência e baixo nível de escolaridade, a partir da vigência deste PEE;
11.6) ampliar a oferta de matrículas gratuitas de educação profissional técnica de nível médio <i>pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos</i> de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade;	11.6 oferecer cursos de ensino médio gratuito integrado à educação profissional para as populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas, povos das águas e para a educação especial, por meio de projetos específicos, incluindo a educação a distância, com vistas a atender os interesses e as necessidades dessas populações, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE;
11.7) expandir a oferta de financiamento estudantil à educação profissional técnica de nível médio <i>oferecida em instituições privadas de educação superior</i> ;	11.8 acompanhar, com apoio da União, programas de assistência estudantil, visando garantir as condições para permanência dos(as) estudantes e a conclusão de cursos de educação profissional técnica de nível médio, a partir do terceiro ano de vigência do PEE-MS;

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2014b) e Mato Grosso do Sul (2014a, p. 73, 77).

Quando há referência de parceria nas metas citadas, o PEE faz-se menção à rede federal de ensino ou universidades (ainda que não fique claro se é pública ou privada, de acordo com as estratégias 10.8 e 10.9). Por exemplo, sobre a ampliação de matrículas na educação profissional, a estratégia 11.1 do PEE estabelece “*parcerias com a rede federal de ensino* para o desenvolvimento da educação profissional técnica de nível médio, com vistas à expansão de matrículas, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE” (MATO GROSSO DO SUL, 2014a, p. 77, grifo nosso).

No âmbito do governo estadual, até 2022 havia dois projetos para adolescentes, jovens e adultos articulados à educação profissional que ofertavam cursos de qualificação, o Projeto AJA/MS (Avanço do Adolescente e do Jovem na Aprendizagem em MS) e o Projeto EJA Conectando Saberes, ambos instituídos desde 2016. Contudo, nenhum curso era pertencente ao eixo Ambiente e Saúde.

O AJA MS é um projeto de correção de fluxo para adolescentes de 13 a 17 anos que estão em distorção idade/ano ou não concluíram a etapa do ensino fundamental. No caso da

etapa do ensino médio, são duas Trajetórias para adolescentes e jovens na faixa etária de 17 a 21 anos: Trajetória I – com a conclusão da etapa em 2 anos; Trajetória II – com a conclusão em 2 anos, porém integrado aos cursos de qualificação.

Com a entrada do novo governo nas eleições de 2022, que obteve apoio do governo anterior por serem do mesmo partido (Partido da Social Democracia Brasileira – PSDB), o Projeto AJA/MS permaneceu e o EJA Conectando Saberes foi substituído pelo EJA Qualifica, que oferta a educação básica com itinerário formativo de qualificação profissional na modalidade de cursos FIC.

Os cursos técnicos ofertados no estado por instituições que fazem parte do Sistema Estadual de Ensino devem ser aprovados e autorizados a funcionar pelo CEE, sendo requisito o credenciamento da instituição de ensino também por esse conselho. Desse modo, é o CEE que delibera sobre as regras de funcionamento das instituições de ensino e da oferta dos cursos técnicos para todo o estado de MS, de escolas públicas e privadas, exceto as escolas do Sistema S e o Instituto Federal de Educação, por serem credenciados pelo MEC.

As deliberações emitidas pelo CEE, no período de 2009 a 2019, que fixam as normas para a oferta da EPTNM foram baseadas consubstancialmente nos pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e outros marcos legais vigentes no período. Vale a pena mencionar que a Deliberação CEE/MS nº 9.195, de 2009 (MATO GROSSO DO SUL, 2009), foi baseada no Decreto federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), no Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BRASIL, 1999b) e na Resolução CEB nº 4/99 (BRASIL, 1999a). Ou seja, as escolas deveriam ofertar seus cursos por meio de projetos atrelados ao Parecer nº 16, que aborda, entre outras questões, a pedagogia das competências como marco teórico e metodológico para a formação técnica.

A Deliberação CEE/MS nº 10.603, de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014b), foi baseada no Decreto federal nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), no Parecer CNE/CEB nº 11/2012 (BRASIL, 2012b) e na Resolução CNE/CEB nº 6/2012 (BRASIL, 2012a) e traz uma redação ambígua, assim como esses dois últimos documentos citados (MINUZZI; MACHADO; COUTINHO, 2022; MOURA, 2014c), pois, embora não haja a “exigência” da adoção da pedagogia das competências e o texto se remeta a uma formação politécnica, abordando termos não utilizados na deliberação anterior (como politecnia, o trabalho como princípio educativo e a necessidade de o currículo dialogar com as relações sociais e do trabalho), ao mesmo tempo, essa deliberação possibilita itinerários formativos flexíveis e diversificados, de acordo com a necessidade do mercado, enfatizando a questão do empreendedorismo e cooperativismo, muito presentes em uma lógica de formação técnica capitalista.

Ressalta-se, ainda, que na deliberação de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014b),

anteriormente citada, a exigência da formação inicial para docência fica muito vaga, não sendo clara a obrigatoriedade de a instituição escolar prover essa formação.

O CEE publicou em 2017 a Deliberação nº 11.055 (MATO GROSSO DO SUL, 2017), que dispõe sobre a oferta de cursos, dentre eles, de EPTNM na modalidade EaD, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 6 de 2012 (BRASIL, 2012a). Nesse documento, é previsto que cursos técnicos na área da saúde devem cumprir, no mínimo, 50% da carga horária na forma presencial, não sendo computada a carga horária destinada ao estágio profissional supervisionado.

Pelo exposto até o momento, o estado de MS apresenta um marco legal consoante com as políticas nacionais no que se refere à EPTNM. Na SED, em termos de organograma, a Superintendência de Políticas Educacionais (Suped) abriga a Coordenadoria de Ensino Médio e Educação Profissional (Coemep). Não existe especificamente uma política estadual de educação profissional, embora, em 2005, tenha sido publicado um documento construído no âmbito da SED com finalidade de propor uma política educacional, intitulado: “Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 2005)³⁰. Contudo, essa política não foi implantada, e as pessoas que hoje atuam na Coemep não tinham ouvido falar desse documento.

De toda forma, ao analisar o documento de 2005, verifica-se que, ainda que possa ser considerado um avanço a elaboração de uma proposta para educação profissional no estado e que isso tenha ocorrido na época do governo de José Orcírio Miranda dos Santos (Zeca do PT), um governo de esquerda, as diretrizes propostas nessa “política” estão embasadas no Parecer nº 16/99 (BRASIL, 1999b), com forte ênfase na pedagogia das competências, no mercado e em uma visão assistencialista, quando coloca que uma das metas é ofertar educação profissional especialmente para a população mais carente como forma de garantir sua subsistência. A dualidade estrutural parece se acentuar nesse documento, sobretudo quando afirma que:

[é papel do estado] divulgar amplamente, na mídia, especialmente, nos canais que mais atinjam as comunidades carentes, as oportunidades de educação profissional disponíveis no estado; Assegurar amplo acesso da população a oportunidades de educação profissional de boa qualidade, especialmente aos segmentos de menor renda [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 41).

A ideia que fica é que a educação profissional proposta é para os pobres, para as camadas mais carentes da sociedade, como forma de prover um trabalho para o seu sustento, conformando uma política de alívio à pobreza que acentua as desigualdades sociais

³⁰ Esta política parece se relacionar ao PEE 2004-2010, elaborado no governo Zeca do PT, que indicava o “estabelecimento de uma política de educação profissional contínua vinculada a uma política de geração de emprego e renda” (MATO GROSSO DO SUL, 2003b, p. 35).

(FRIGOTTO, 2015). Embora mencione uma formação humanista, integral, crítica e de qualidade, a ênfase recai na oferta de educação profissional (para população carente) para que esta possa suprir as demandas do mercado, em áreas estratégicas para o desenvolvimento socioeconômico do estado de MS, como fica explicitado no documento:

Mato Grosso do Sul é um Estado novo e tem apresentado um alto índice de desenvolvimento. Nesta perspectiva [...] apontou a necessidade de cidadãos qualificados para inserção no mundo do trabalho [...]. A educação profissional deve se articular com as diferentes modalidades de educação, com o trabalho, com a ciência e com a tecnologia, caminhando, hoje, para a formação de pessoas para o exercício do trabalho de forma crítica, dinâmica e flexível tendo em vista as demandas do mundo do trabalho (MATO GROSSO DO SUL, 2005, p. 49).

Mais uma vez, recorre-se a Moura (2014a) no que se refere aos projetos educacionais em disputas, entendendo que o que está posto se reduz à formação técnica para suprir o mercado, não explicitando o compromisso com uma formação humana crítica e comprometida com a transformação social.

No âmbito da saúde, o estado de MS tem uma única CIES que abrange todo o estado. É vinculada à Comissão Intergestores Bipartite (CIB) e está sob a coordenação da SES, por meio da Coordenadoria de Educação na Saúde, ligada à Superintendência da Educação e Formação na Saúde, que também abarca as duas escolas: ESP e ETSUS.

A CIES é uma instância intersetorial e interinstitucional criada pela Portaria GM/MS nº 1.996, de 2007 (BRASIL, 2007b), e instituída no estado de MS pela Resolução SES/MS nº 823, de 24 de setembro de 2007 (MATO GROSSO DO SUL, 2007). Tem como atribuição: participar da formulação, condução e desenvolvimento da política de Educação Permanente em Saúde (EPS) do estado, em consonância com a Política Nacional de Educação Permanente (PNEPS). Os membros da CIES estadual reúnem-se uma vez por mês, com representação das Comissões Intergestores Regionais (CIR) de Dourados, Três Lagoas, Campo Grande e Corumbá, ESP, ETSUS, Telessaúde Estadual, além de representantes de instituições de ensino públicas e privadas, SED, Conselho Estadual de Saúde e Conselho de Secretarias Municipais de Saúde de MS (Cosems MS).

Foram elaborados três Planos Estaduais de Educação Permanente em Saúde (PEEPS), entre 2009 e 2019, mais precisamente nos anos de 2009, 2011 e 2018, sob a coordenação da CIES e da SES.

Para a elaboração do PEEPS de 2009, houve a participação de gestores e técnicos das Secretarias Municipais de Saúde e representantes de diversas instituições de ensino. Nesse documento foram apresentadas, em grandes blocos, as necessidades de formação em saúde de

acordo com as microrregiões do estado. Destacando aquelas que se referem à educação profissional, têm-se: complementação da formação técnica do Agente Comunitário de Saúde; e cursos Técnicos em Radiologia, Patologia Clínica e Citotécnico, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Vigilância em Saúde, Cuidador de Pessoas Idosas com Dependência.

Há ênfase para que a oferta fosse pela ETSUS e, a depender da demanda, poderia ser realizada parcerias com outras instituições de ensino. Não há menção de metas e indicadores de processos e resultados para o acompanhamento e avaliação a curto, médio e longo prazo. Ao final do documento, são apresentados os recursos financeiros³¹ disponibilizados, de acordo com a Portaria nº 2.953, de 25 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009a), os quais correspondiam a um total de R\$ 2.151.438,94, sendo R\$ 885.886,62 para a EPS e R\$ 1.265.552,32 para a Educação Profissional.

O PEEPS de 2011 foi elaborado a partir de um levantamento das necessidades de formação em saúde identificadas pelos representantes das microrregiões do estado. Na verdade, ao analisar o documento, este parece mais um consolidado de como seria realizada a divisão dos recursos financeiros citados na Portaria Ministerial nº 2.200, de 14 de setembro de 2011 (BRASIL, 2011b), que previa para o estado de MS R\$ 891.977,52 para a EPS e R\$ 1.274.253,60 para a Educação Profissional, recursos estes que foram divididos por meio da apresentação de planos de investimento da ETSUS e ESP e demandas dos municípios, nas três macrorregiões da época (Campo Grande, R\$ 527.666,22; Dourados, R\$ 144.036,22; e Três Lagoas, R\$ 169.036,22) e na SES (R\$ 1.325.492,46), ou seja, o recurso foi descentralizado e cada macrorregião poderia fazer a própria gestão do montante que lhe cabia.

Os cursos elencados para serem desenvolvidos pela ETSUS com os recursos da educação profissional foram: curso Técnico em Hemoterapia; cursos de Especialização Pós-técnica em Mamografia, Urgência e Emergência e Atenção Primária à Saúde (APS); complementação do Técnico em Enfermagem; qualificação profissional inicial do Agente Comunitário de Saúde; e curso de atualização em gestão do trabalho.

Com um intervalo de sete anos, sobretudo pela falta de recursos financeiros destinados à educação profissional por meio da PNEPS, foi elaborado o PEEPS de 2019-2022. Neste, apesar de não ter nenhum recurso financeiro previsto para a oferta de cursos, foi disponibilizado um incentivo financeiro de custeio para a elaboração do plano estadual por meio do Ministério

³¹ Cabe destacar que outros recursos da PNEPS foram repassados para o estado de MS no tocante à oferta de EPTNM, no entanto, foram informados nesse momento apenas os recursos que compuseram os PEEPS citados. O total de recursos financeiros da PNEPS para MS está descrito na página 98 desta tese.

da Saúde, no Programa de Fortalecimento das Práticas de Educação Permanente em Saúde no SUS (PRO EPS-SUS), o qual disponibilizou também o financiamento para os municípios realizarem seus planos de EPS, em 2018.

Esse PEEPS teve uma proposta diferente do anterior, pois foi elaborado de forma ascendente e participativa com os municípios, envolvendo os trabalhadores (sobretudo os trabalhadores da ponta), sob o apoio da CIES e a coordenação da SES. Teve a Rede de Atenção à Saúde (RAS) como norteadora para o levantamento das necessidades de EPS, e foram construídas as seguintes linhas de ação para o plano: Educação na Saúde, Atenção e Cuidado à Saúde e Gestão em Saúde (KODJAOGLANIAN; MAGALHÃES, 2019).

Também, diferentemente dos outros dois planos anteriores, este não faz menção a ações de educação profissional, apenas se refere aos cursos de capacitação de trabalhadores de saúde de maneira geral, ainda que a ETSUS estivesse envolvida em todas as ações. Não houve menção de qualquer provisão de recurso financeiro para o posterior desenvolvimento das ações inseridas no PEEPS de 2019-2022.

No Plano Estadual de Saúde (PES), as duas versões que constam no site da SES (2016-2019 e 2020-2023) fazem referência à necessidade de qualificação/capacitação/atualização dos trabalhadores da saúde, mas nenhuma especificamente relacionada à formação técnica, apenas para especialização de nível médio na versão 2016-2019.

Como podemos observar, na área da saúde em MS não há também uma política consubstanciada para a formação técnica dos trabalhadores de nível médio. As necessidades de formação vão se desenhando nos PEEPS à medida que demandas vão surgindo nos processos de trabalho em saúde ou que políticas públicas ministeriais são implantadas.

Nesse sentido, cabe agora analisar as ofertas de cursos técnicos na área da saúde em MS a partir dos dados obtidos no Censo Escolar, no período de 2010 a 2019, para aprofundar a compreensão do panorama da EPTNM no estado.

4.2 A Caracterização da Formação Técnica de Nível Médio em Saúde em MS: aspectos quantitativos

4.2.1 Cursos ofertados

No estado de MS, de acordo com dados do Censo Escolar, foram ofertados 18 cursos técnicos na área da saúde no período estudado, considerando o recorte dos 24 cursos técnicos

do CNCT. Os cursos técnicos não ofertados no período foram: Citopatologia, Cuidador de Idosos³², Equipamentos Biomédicos, Necropsia, Órteses e Próteses, Registros e Informações em Saúde.

A Tabela 1 apresenta o quantitativo dos 18 cursos ofertados em cada ano. Verifica-se que Enfermagem, Prótese Dentária e Radiologia foram os únicos cursos com oferta regular, ou seja, pelo menos uma oferta a cada ano. Dois cursos foram ofertados em apenas um ano: Imagem Pessoal, com um único curso em 2011, e Reabilitação de Dependentes Químicos, com dois cursos em 2015.

Tabela 1 – Cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, segundo o CNCT, ofertados no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso técnico ofertado/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
ACS	0	0	0	0	0	8	9	8	6	0
Análises Clínicas	1	1	1	0	0	1	3	15	14	3
Enfermagem	17	12	13	15	12	15	26	42	46	32
Estética	0	0	0	0	1	1	2	6	4	3
Farmácia	0	0	0	0	6	3	5	3	2	2
Gerência de Saúde	0	0	0	0	1	1	0	13	8	4
Hemoterapia	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
Imagem Pessoal	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Imobilizações Ortopédicas	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1
Massoterapia	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
Nutrição e Dietética	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
Óptica	1	0	1	1	1	2	1	3	2	2
Podologia	1	0	0	0	1	1	1	3	2	4
Prótese Dentária	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2
Radiologia	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2
RDQ	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
Saúde Bucal	0	0	1	0	3	3	2	1	1	0
Vigilância em Saúde	1	0	1	0	2	2	1	0	0	0
Total por ano	27	20	24	21	34	49	56	99	91	55

Legenda: ACS = Agente Comunitário de Saúde; RDQ = Reabilitação de Dependentes Químicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

O quantitativo de cursos apresentou crescimento ao longo dos anos estudados. Quando comparados os anos de 2010 e 2019, o aumento foi de 103,7%, em que pese os anos de 2011 a 2013 apresentaram declínio quando comparados a 2010, sendo 2011 o ano que apresentou o menor quantitativo de cursos em todo o período.

O ano de 2017 apresentou o maior quantitativo de cursos técnicos (99 cursos), seguido pelo ano de 2018 (91 cursos). Quando comparado ao ano de 2016, 2017 teve um aumento de

³² O curso Cuidador de Idosos foi ofertado pelo Pronatec, mas como curso FIC de 160 h.

76,8% no número de cursos e manteve estabilidade em 2018. No entanto, em 2019, há um decréscimo na oferta de cursos de 39,6% quando comparado ao ano anterior (2018).

É importante destacar que, verificando os PEEPS elaborados no período (2009, 2011 e 2019), em relação às necessidades de formação técnica no estado, apenas o curso Técnico em Equipamentos Biomédicos não foi ofertado³³.

Em relação aos quatro cursos técnicos que são de interesse deste estudo (Análises Clínicas, Enfermagem, Imobilizações Ortopédicas e Radiologia), a Tabela 1 mostra que Enfermagem apresentou o maior quantitativo de cursos no período, com média de 23 cursos por ano, o que representa uma média de 51,2% do total de ofertas, seguido por Análises Clínicas com média de 3,9 cursos por ano, Radiologia com 2,5 cursos e Imobilizações Ortopédicas com média inferior a 1 curso por ano.

O curso Técnico em Enfermagem apresenta oscilação ao longo dos anos, porém, atinge um percentual de 88,2% de aumento considerando o número de cursos ofertados em 2010 e 2019. Os anos de 2018 (46) e 2017 (42) representam os maiores números absolutos de ofertas, respectivamente.

Análises Clínicas inicia oferta em 2010 e segue até 2012 com apenas uma oferta em cada ano. Não há ofertas em 2013 e 2014. São os anos de 2017 (15 ofertas) e 2018 (14 ofertas) que apresentam maior número absoluto de ofertas registradas no período. No entanto, em 2019 há uma queda brusca, com apenas três ofertas registradas (o mesmo número registrado em 2016), representando decréscimo de 78,8% em relação a 2018.

O curso Técnico em Imobilizações Ortopédicas é o que apresenta menor oferta (seis), com apenas uma oferta por ano, sendo que nos anos de 2013, 2014, 2016 e 2017 não há registro de ofertas. Diferentemente, Radiologia apresenta registro de ofertas em todos os anos do período, oscilando entre três e duas ofertas. Em 2010, registrou três ofertas, e em 2019, duas ofertas, um decréscimo de 33,3%.

Para ajudar a compreender esse panorama na oferta de cursos técnicos em MS, relacionado ao fomento de recursos públicos disponibilizados no período estudado, pode ser citado o Programa de Formação para Profissionais de Nível Médio para a Saúde (Profaps) (BRASIL, 2009b). Esse programa operou entre 2009 e 2012, prioritariamente com as ETSUS, inserindo-se aqui a ETSUS do estado de MS, com ênfase em áreas estratégicas da saúde para a oferta de EPTNM dos seguintes cursos: Radiologia, Patologia Clínica e Citotécnico, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Vigilância em

³³ No PEEPS de 2009, esse curso consta como Técnico de Manutenção de Equipamentos.

Saúde e Enfermagem.

O Fundo Estadual de Saúde de MS recebeu pelo Profaps³⁴, entre 2009 e 2011, o total de R\$ 4.687.160,43 referente a recursos de custeio (despesas com pessoal, material e contratação de serviços), e R\$ 233.886,33 como recursos de capital (compra de equipamentos e de material permanente).

Os cursos técnicos ofertados pela SES (por meio de sua escola técnica) com recursos do Profaps foram: Enfermagem, Hemoterapia, Saúde Bucal e Vigilância em Saúde.

Como já mencionado, a PNEPS³⁵ também contribuiu para esse panorama ao disponibilizar recursos financeiros específicos para a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio nos anos de 2007 a 2011, no montante de R\$ 6.038.759,90. Segundo informação verbal de membro da CIES de MS consultado, diferentemente da dificuldade de execução orçamentária relatada por outros estados (FRANÇA *et al.*, 2017; FERRAZ *et al.*, 2013), todo esse montante foi executado com cursos técnicos ofertados em grande parte pela escola técnica pertencente à SES do estado.

Os cursos técnicos ofertados em MS com recursos da PNEPS foram: Análises Clínicas, Enfermagem, Hemoterapia, Imobilizações Ortopédicas, Saúde Bucal e Vigilância em Saúde.

Já a oferta de cursos técnicos no eixo Ambiente e Saúde pelo Pronatec iniciou em 2011, com escolas privadas e públicas de MS, inclusive escolas regulares da Rede Estadual de Ensino, como comentado anteriormente, ofertando os seguintes cursos técnicos³⁶: Agente Comunitário de Saúde, Controle Ambiental, Enfermagem, Estética, Farmácia, Gerência de Serviços de Saúde, Imobilizações Ortopédicas, Massoterapia, Meio Ambiente, Nutrição e Órteses e Próteses.

Chama a atenção que a partir de 2015 os recursos públicos para a educação profissional técnica de nível médio ficaram escassos, tanto pela PNEPS quanto pelo Pronatec (OLIVEIRA; SILVA, 2019). No entanto, é a partir desse ano que se apresentam maiores números de oferta de cursos Técnicos em Enfermagem e Análises Clínicas no estado de MS, ofertados tanto no setor público quanto no privado, como será visto mais adiante.

Ao analisar, na Tabela 1, o total de todos os cursos ofertados em MS por ano, a média é de 47 cursos, representando 1% da média nacional (4.342 cursos). Os dados nacionais (Tabela 2) também registram aumento (de 42,7%) em 2019 de cursos ofertados quando

³⁴ Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009, Portaria nº 1.626, de 24 de junho de 2010, e Portaria nº 1.307, de 6 de junho de 2011.

³⁵ Portaria nº 37, de 31 de outubro de 2007, Portaria nº 23, de 17 de dezembro de 2008; Portaria nº 2953, de 25 de novembro de 2009, Portaria nº 16, de 17 de dezembro de 2010, Portaria nº 2.200, de 14 de setembro de 2011 e Ata CIES MS da 205ª Reunião, de 18 de novembro de 2011.

³⁶ Os dados sobre os cursos técnicos ofertados pelo Pronatec em MS foram obtidos no seguinte site: <https://encurtador.com.br/esvHY>.

comparados a 2010, sendo o ano de 2019 o que registra o maior número de cursos técnicos do período (5.752) e, assim como em MS, o ano de 2011 o menor (3.119).

Com a intenção de comparação, os dados nacionais apontam ainda que o Técnico em Enfermagem é o curso com maior número de oferta em todos os anos, com média de 45,3% do total de ofertas, apresentando aumento progressivo ao longo do período, atingindo um percentual de 52,4% de aumento em 2019 considerando o quantitativo de cursos ofertados em 2010, conforme demonstrado na Tabela 2.

Tabela 2 – Cursos técnicos do eixo ambiente e saúde, segundo o CNCT, ofertados no período de 2010 a 2019, Brasil

Curso técnico ofertado/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
ACS	52	45	42	39	80	98	97	95	112	55
Análises Clínicas	585	255	262	296	353	344	379	415	407	430
Citopatologia	2	2	4	2	11	13	6	3	5	4
Cuidados de Idosos	0	0	2	7	41	56	18	11	18	23
Enfermagem	1429	1507	1559	1576	1724	1788	2405	2548	2454	2724
Equipamentos Biomédicos	15	11	11	9	9	9	9	16	19	18
Estética	163	183	189	191	252	248	356	374	349	394
Farmácia	170	162	150	142	209	204	302	282	246	301
Gerência de Saúde	11	53	20	27	67	75	33	37	50	39
Hemoterapia	0	3	6	5	14	15	9	7	5	6
Imagem Pessoal	10	12	14	11	8	11	12	6	8	7
Imobilizações Ortopédicas	4	5	5	20	41	37	19	17	19	11
Massoterapia	65	86	72	75	139	163	126	119	118	131
Necropsia	0	0	1	1	3	5	5	4	4	6
Nutrição e Dietética	138	146	200	247	295	292	434	442	403	454
Óptica	21	20	26	22	28	23	32	37	35	33
Órteses e Próteses	0	1	1	3	8	9	9	5	6	5
Podologia	67	32	66	68	85	83	96	102	90	109
Prótese Dentária	91	94	102	108	127	128	150	142	128	143
Radiologia	331	354	370	408	463	464	460	509	514	577
RDQ	3	2	0	0	28	41	14	8	12	11
Registros e Informações em Saúde	4	5	9	9	13	15	5	7	5	4
Saúde Bucal	123	127	161	166	206	198	215	224	235	232
Vigilância em Saúde	13	14	16	13	42	52	20	17	21	35
Total	3297	3119	3288	3445	4246	4371	5211	5427	5263	5752

Legenda: ACS = Agente Comunitário de Saúde; RDQ = Reabilitação de Dependentes Químicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

4.2.2 Modalidade de oferta

O currículo na EPTNM, de acordo com a legislação vigente, pode ser desenvolvido nas seguintes formas: articulada, que pode ser integrado ou concomitante ao ensino médio; e subsequente, conforme apresentado no Quadro 6. Cabe lembrar que a forma integrada do

currículo foi extinta pelo Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) e recuperada em 2004 pelo Decreto nº 5.154 (BRASIL, 2004), mas apenas em 2012 as DCN foram publicadas.

Quadro 6 – Formas de desenvolvimento do currículo na EPTNM

Currículo Articulado	Integrado	Promove a integração entre a educação básica com a EPTNM.
	Concomitante	Pode ser elaborado de forma independente da educação básica ou integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado.
Currículo Subsequente		Se destina, exclusivamente, aos estudantes que já tenham concluído o Ensino Médio e varia de acordo com os diferentes cursos técnicos determinados no CNCT.

Fonte: Andrade e Nóbile (2022).

Há, ainda, como possibilidade de educação profissional em nosso país, de acordo com o artigo 37 da LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), a EJA para aquelas pessoas que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos estudos, nos ensinos fundamental e médio, na idade própria. Está previsto na lei o acesso gratuito na EJA pelos sistemas de ensino por meio de oportunidade educacionais apropriadas que levem em conta os interesses, condições de vida e de trabalho desse segmento da população. Deve ser viabilizado e estimulado o acesso e permanência do trabalhador na escola pelo poder público, sendo que a EJA deve, preferencialmente, articular-se com a educação profissional.

Desse modo, as modalidades de oferta de cursos na EPTNM são: concomitante, integrado EJA presencial, integrado EJA semipresencial, integrado ao ensino médio e subsequente.

Em relação a MS, somando os cursos em todos os anos de cada modalidade, a modalidade subsequente apresentou o maior percentual de oferta no período de 2010 e 2019 (72,9%), seguida pela modalidade concomitante (27,1%), conforme demonstrado na Tabela 3, que apresenta o número e percentual de cursos de acordo com as modalidades de oferta.

Tabela 3 – Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Modalidade de oferta/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Integrado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Concomitante	2	1	0	2	7	6	13	45	33	20	129
	7,4	5,0	0,0	9,5	20,6	12,2	23,2	45,5	36,3	36,4	27,1
Subsequente	25	19	24	19	27	43	43	54	58	35	347
	92,6	95,0	100,0	90,5	79,4	87,8	76,8	54,5	63,7	63,6	72,9
Integrado EJA presencial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Integrado EJA semipresencial	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Observa-se que as modalidades ensino médio integrado, integrado EJA presencial e integrado EJA semipresencial não tiveram nenhuma oferta no período, revelando, mais uma vez, a carência de políticas educacionais do estado para garantir a formação integral de trabalhadores na área da saúde. Desse modo, a ênfase recai em uma formação técnica ofertada após o ensino médio (subsequente), que não articula a formação geral com a formação profissional, o que pode resultar em uma formação profissional operacional e fragmentada.

Torna-se necessário ressaltar que, no PEE 2014-2024 de MS, na meta 10, está previsto o aumento de, no mínimo, 25% de matrículas de EJA na forma *integrada* à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. No entanto, no eixo Ambiente e Saúde especificamente, pode-se apreender que, até 2019, essa meta sequer foi viabilizada, uma vez que nenhum curso foi ofertado nessa modalidade.

Dados nacionais (BRASIL, 2022), em uma série histórica de 2013 a 2021, mostram que a meta 10 do PNE 2014-2024 está muito longe de atingir o percentual de 25% de aumento para matrículas de EJA integrada à formação profissional, tendo um ápice em 2015, com 3% de matrículas e, em seguida, apresentando acentuado decréscimo, chegando ao menor patamar em 2018 (1,3%) e alcançando 2,2% em 2021. Em relação à média nacional da série histórica (2,2%), Mato Grosso do Sul foi um dos oito estados que apresentou percentual acima da média nacional (2,3%), mas também bem abaixo da meta dos 25% em seu PEE.

Ainda na Tabela 3, verifica-se que no ano de 2012 apenas a modalidade subsequente foi ofertada. O ano de 2017 foi o com maior percentual de oferta concomitante. Ao analisarmos o crescimento dos cursos subsequentes, verificamos um aumento de 40% em 2019 quando

comparado a 2010.

Em relação aos quatro cursos técnicos que compõem o estudo, somente os cursos de Enfermagem e Análises Clínicas foram ofertados na modalidade concomitante e subsequente em MS. Os demais foram ofertados apenas na modalidade subsequente, como apresentado na Tabela 4.

Tabela 4 – Cursos técnicos participantes do estudo e as modalidades ofertadas no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso Técnico	Modalidade de oferta	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Análises Clínicas	Concomitante	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	1 33,3	8 53,3	5 35,7	1 33,3
	Subsequente	1 100,0	1 100,0	1 100,0	0 0,0	0 0,0	1 100,0	2 66,7	7 46,7	9 64,3	2 66,7
Enfermagem	Concomitante	2 11,8	1 8,3	0 0,0	2 13,3	3 25,0	3 20,0	9 34,6	20 47,6	19 41,3	11 34,4
	Subsequente	15 88,2	11 91,7	13 100,0	13 86,7	9 75,0	12 80,0	17 65,4	22 52,4	27 58,7	21 65,6
Imobilizações Ortopédicas	Concomitante	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
	Subsequente	1 100,0	1 100,0	1 100,0	0 0,0	0 0,0	1 100,0	0 0,0	0 0,0	1 100,0	1 100,0
Radiologia	Concomitante	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
	Subsequente	3 100,0	3 100,0	2 100,0	2 100,0	3 100,0	3 100,0	3 100,0	2 100,0	2 100,0	2 100,0
Total	Concomitante	2 9,1	1 5,9	0 0,0	2 11,8	3 20,0	3 15,0	10 31,2	28 47,4	24 38,1	12 31,6
	Subsequente	20 90,9	16 94,1	17 100,0	15 88,2	12 80,0	17 85,0	22 68,8	31 52,6	39 61,9	26 68,4

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Em 2017, Análises Clínicas apresentou o maior número de cursos na modalidade concomitante; nos demais anos, a modalidade predominante foi subsequente. Na Enfermagem, a modalidade subsequente predominou em todos os anos.

Corrêa e Bilio (2021) chamam a atenção para a tendência à naturalização da formação técnica de nível médio na saúde na modalidade subsequente, uma vez que são poucos os questionamentos e/ou reflexões sobre os limites e implicações políticas e pedagógicas dessa modalidade para o trabalho em saúde em detrimento de uma formação integrada. Justifica-se a questão de uma idade mínima (especialmente para a formação do Técnico em Enfermagem), a partir de uma normativa não mais vigente, como um limitador para a formação integrada ao ensino médio e, desse modo, a prevalência da modalidade subsequente nos cursos da saúde.

Entende-se, contudo, que na atualidade, exceto para a Radiologia – que exige a

conclusão do ensino médio para a realização do curso Técnico em Radiologia³⁷, o que poderia ser associado à idade –, não foi encontrado respaldo legal nos demais cursos técnicos na área da saúde que determine idade mínima para sua realização³⁸. Nesse sentido, é urgente ampliar o diálogo e os esforços que possibilitem o incremento na oferta de ensino médio integrado para os cursos técnicos na área da saúde como estratégia política com vistas à consolidação do SUS.

Dados nacionais no eixo Ambiente e Saúde também apontam que os cursos na modalidade subsequente são os mais ofertados, com média anual de 66,5%, conforme consta na Tabela 5. Quanto aos cursos integrados, é importante destacar que em 2010 houve o maior percentual nessa modalidade e que até 2015 superou os cursos concomitantes. Após esse período, apresentou crescimento no número de ofertas, ainda que tenha ficado atrás das modalidades concomitante e subsequente.

Tabela 5 – Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Brasil

Modalidade de oferta/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Integrado	625 19,0	409 13,1	473 14,4	525 15,2	557 13,1	646 14,8	714 13,7	756 13,9	788 15,0	788 13,7
Concomitante	366 11,1	296 9,5	253 7,7	370 10,7	479 11,3	504 11,5	1477 28,3	1635 30,1	1362 25,9	1620 28,2
Subsequente	2.223 67,4	2.352 75,4	2.483 75,5	2.435 70,7	3.080 72,5	3.221 73,7	3.020 58,0	3.036 55,9	3.113 59,1	3.344 58,1
Integrado EJA presencial	80 2,4	62 2,0	76 2,3	109 3,2	120 2,8	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
Integrado EJA semipresencial	3 0,1	0 0,0	3 0,1	6 0,2	10 0,2	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Percebe-se a descontinuidade de oferta de cursos na modalidade integrado EJA presencial e integrado EJA semipresencial a partir de 2015. Os cursos concomitantes apresentam crescimento expressivo a partir de 2015, alcançando 900,0% de aumento em 2019 comparado ao quantitativo em 2010, sendo esta a modalidade de maior crescimento no período.

³⁷ De acordo com o Decreto nº 92.790, de 17 de junho de 1986, que regulamenta a lei de exercício da profissão de Técnico em Radiologia (Lei nº 7.394, de 29 de outubro de 1985).

³⁸ É interessante destacar que a Resolução Cofen nº 217/1999 possibilita o registro para Técnico em Enfermagem a partir de 16 anos. No entanto, maiores de 16 anos e menores de 18 não podem assumir atividades laborais noturnas, perigosas e insalubres, conforme a citada resolução.

Mais uma vez, corroborando a visão capitalista que não considera viável econômica e ideologicamente a formação integral do trabalhador, as legislações vigentes (sobretudo as DCN do ensino médio e da EPTNM), consubstanciados com os dados aqui apresentados, evidenciam que a priorização da modalidade integrada parece cada vez mais distante.

A modalidade integrada, tanto na educação básica, notadamente no ensino médio, quanto na EJA significa conceber um projeto em que a educação geral não está apartada da educação profissional ao longo de todo o processo formativo, com vistas à formação humana plena, na medida em que se resgata as concepções de educação politécnica, omnilateral e escola unitária, em uma perspectiva de superação da dualidade estrutural da educação e da sociedade de classes (CORRÊA; BILIO, 2021). É importante retomar, na historicidade da educação brasileira, o movimento de luta pela formação integrada, a qual foi abortada na LDB nº 9394 de 1996 (BRASIL, 1996), no Parecer nº 16 de 1999 (BRASIL, 1999b) e no Decreto nº 2.208 de 1997 (BRASIL, 1997), mas depois retomada, ainda que não exclusivamente, no Decreto nº 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004), representando o ideário progressista na luta pela superação da sociedade capitalista.

4.2.3 Dependência administrativa

Primeiramente, faz-se importante explicar que, em relação à dependência administrativa das instituições envolvidas, as escolas privadas se dividem nas categorias particular, comunitária, confessional e filantrópica, sendo o Sistema S também enquadrado na categoria de escola particular.

Em MS, a oferta de cursos técnicos no eixo Ambiente e Saúde aparece nos dois setores: público e privado, ao longo do período, mas sempre com maior número absoluto de cursos ofertados no setor privado. Embora tenha variações ao longo dos anos, esse setor se mantém na liderança. No âmbito público, a rede federal e municipal são as que apresentam menor número, sendo um percentual ínfimo na rede municipal, de acordo com a Tabela 6.

Tabela 6 – Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Dependência Admin./Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Federal	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	10 20,4	9 16,1	1 1,0	0 0,0	0 0,0
Estadual	4 14,8	3 15,0	6 25,0	1 4,8	4 11,8	5 10,2	4 7,1	42 42,4	42 46,2	8 14,5
Municipal	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	2 3,6
Privada	23 85,2	17 85,0	18 75,0	20 95,2	30 88,2	34 69,4	43 76,8	56 56,6	49 53,8	45 81,8

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Enquanto a rede federal apresentou oferta de cursos técnicos na área da saúde somente a partir de 2015, e a municipal somente em 2019, a rede estadual apresentou uma média de quatro ofertas de cursos técnicos de 2010 a 2016. Em 2017 e 2018, houve um aumento exponencial de 950,0%, no entanto, em 2019, o número de ofertas de cursos técnicos na rede estadual tem uma queda expressiva, diminuindo para oito (81% de decréscimo).

A Tabela 7 permite o detalhamento desses dados para conhecer exatamente quais foram os cursos ofertados de cada dependência administrativa.

Tabela 7 – Cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso técnico	Dependência Admin./ Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Agente Comunitário de Saúde	Federal	0	0	0	0	0	8	9	1	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	7	6	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Análises Clínicas	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	1	1	1	0	0	1	1	10	8	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	2	5	6	3
Enfermagem	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	1	1	1	1	1	1	1	12	18	5
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	16	11	12	14	11	14	25	30	28	27

continua...

Curso técnico	Dependência Admin./ Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Estética	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	1	1	2	6	4	3
Farmácia	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	6	3	5	3	2	2
Gerência de Saúde	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	13	8	2
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Privada	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Hemoterapia	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Imagem Pessoal	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
Imobilizações Ortopédicas	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
Massoterapia	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
Nutrição e Dietética	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
Óptica	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	1	0	1	1	1	2	1	3	2	2

continuação...

Curso técnico	Dependência Admin./ Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Podologia	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	1	0	0	0	1	1	1	3	2	4
Prótese Dentária	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2
Radiologia	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2
Reabilitação de Dependentes Químicos	Federal	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0
	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Saúde Bucal	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0
Vigilância em Saúde	Federal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Estadual	1	0	1	0	1	1	1	0	0	0
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Privada	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
Total	Federal	0	0	0	0	0	10	9	1	0	0
	Estadual	4	3	6	1	4	5	4	42	42	8
	Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	Privada	23	17	18	20	30	34	43	56	49	45

conclusão

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Verifica-se que a rede federal ofertou oito cursos de Agente Comunitário de Saúde e dois cursos de Reabilitação de Dependentes Químicos em 2015. No ano de 2016, foram nove cursos de Agente Comunitário de Saúde, com decréscimo acentuado em 2017, com apenas uma oferta desse curso e nenhuma oferta de curso nos anos seguintes (2018 e 2019). Foram registrados somente dois cursos de Gerência em Saúde, em 2019, na rede municipal.

A rede estadual ofertou, em 2017, os seguintes cursos técnicos: Agente Comunitário de Saúde (sete cursos), Análises Clínicas (dez), Enfermagem (12) e Gerência em Saúde (13). Em 2018, o número de cursos permanece o mesmo (42), mas com aumento na oferta do curso Técnico em Enfermagem (18) e decréscimo em Gerência de Saúde (um). Os cursos de Agente Comunitário de Saúde (seis) e Análises Clínicas (oito) também diminuíram. Em contrapartida,

houve registro de oferta do curso técnico em Imobilizações Ortopédicas (um curso).

Em 2019, a rede estadual ofertou três cursos: curso Técnico em Enfermagem (cinco cursos), Gerência em Saúde (dois) e Imobilizações Ortopédicas (um). Vale ressaltar que na Rede Estadual de Educação de MS há duas escolas técnicas estaduais, uma voltada somente para a área da saúde e outra que oferta cursos em diversas áreas, inclusive no eixo Ambiente e Saúde. No entanto, escolas públicas estaduais regulares passaram também a ofertar cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde a partir do Pronatec, com prevalência de cursos nas modalidades concomitante e subsequente, com taxas expressivas de reprovação e abandono (OLIVEIRA; FERREIRA; SILVA, 2019).

Mais uma vez, entende-se que a descontinuidade da oferta de cursos no setor público, especialmente na esfera estadual, é resultado, provavelmente, da ausência de uma política mais contundente para a formação técnica de nível médio, sobretudo na saúde.

No setor privado, a oferta de cursos aumentou de 23 em 2010 para 45 em 2019 (95,7%). O setor registrou a oferta de 15 cursos técnicos no período (dos 18 ofertados em todo o estado), sendo preponderante o de Enfermagem em todos os anos do estudo, com 188 cursos no período. É curioso identificar a oferta do curso Técnico em Vigilância em Saúde em 2014 e 2015, com um curso em cada ano, pois esta é uma área da saúde pública, não tendo mercado na iniciativa privada. Verificando os dados disponíveis do Pronatec, não há informação sobre oferta desse curso em MS pelo programa.

Em relação às categorias de escolas do setor privado, apenas as escolas particulares e filantrópicas ofertaram cursos entre os anos 2010 e 2019, em MS, com forte predomínio das escolas particulares e do curso de Enfermagem, conforme demonstrado na Tabela 8, em que constam apenas os cursos ofertados por essas escolas. A categoria de escola filantrópica ofertou somente dois cursos, Enfermagem e Radiologia, com oferta do curso de Enfermagem a partir de 2012 e de Radiologia iniciando em 2014.

Dos 18 cursos ofertados no estado, a categoria particular ofertou 15, excluindo apenas os cursos Agente Comunitário de Saúde, Hemoterapia e Reabilitação de Dependentes Químicos. Cabe destacar que Agente Comunitário de Saúde tem atuação apenas na saúde pública, assim como o de Vigilância em Saúde, mas este foi ofertado por escola particular, conforme já apontado.

Tabela 8 – Cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo categorias de escolas privadas, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso técnico ofertado	Categoria/ Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Análises Clínicas	Particular	0	0	0	0	0	0	2	5	6	3
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Enfermagem	Particular	16	11	11	13	10	13	23	28	26	25
	Filantrópica	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2
Estética	Particular	0	0	0	0	1	1	2	6	4	3
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Farmácia	Particular	0	0	0	0	6	3	5	3	2	2
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Gerência de Saúde	Particular	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Imagem Pessoal	Particular	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Imobilizações Ortopédicas	Particular	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Massoterapia	Particular	0	0	0	0	1	2	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nutrição e Dietética	Particular	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Óptica	Particular	1	0	1	1	1	2	1	3	2	2
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Podologia	Particular	1	0	0	0	1	1	1	3	2	4
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Prótese Dentária	Particular	1	1	2	2	2	2	2	2	3	2
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Radiologia	Particular	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1
	Filantrópica	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Saúde Bucal	Particular	0	0	0	0	2	2	1	1	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Vigilância em Saúde	Particular	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	Particular	23	17	17	19	28	32	40	53	46	42
	Filantrópica	0	0	1	1	2	2	3	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Nas escolas particulares, os cursos Técnicos em Enfermagem, Prótese Dentária e Radiologia tiveram, pelo menos, uma oferta em todos os anos, com um total de 176 cursos de Enfermagem, 19 cursos de Prótese Dentária e o mesmo quantitativo de Radiologia. No entanto, o segundo curso mais ofertado pelas escolas particulares, embora sem apresentar oferta em todos os anos, foi o de Farmácia, com um total de 21 cursos.

Analisando somente os cursos que fazem parte do estudo (Tabela 9) e relacionando os dados dos setores público e privados, o curso Técnico em Enfermagem foi o único ofertado em

todos os anos em ambos os setores. No setor público, ele foi ofertado, sem descontinuidade desde 2010, apenas pela Rede Estadual (com pelo menos, um curso), com visível aumento em 2017 (12 cursos) e 2018 (18 cursos). No setor privado, o curso seguiu sendo ofertado com o maior número em relação aos demais cursos, em escolas particulares, como comentado anteriormente.

No setor público, o curso Técnico em Análises Clínicas teve registro de ofertas apenas na esfera estadual desde 2010 (pelo menos, um curso), mas com descontinuidade de oferta em 2013, 2014 e 2019. Já no setor privado, esse curso apresentou registro de oferta a partir de 2017, e um total de 16 cursos, somente em escolas particulares, enquanto no setor público foram 23 no total.

Tabela 9 – Cursos técnicos participantes do estudo, ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo os setores público e privado, no período 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso	Instância Admin./Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
		N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Análises Clínicas	Estadual	1	1	1	0	0	1	1	10	8	0
	Particular	0	0	0	0	0	0	2	5	6	3
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Enfermagem	Estadual	1	1	1	1	1	1	1	12	18	5
	Particular	16	11	11	13	10	13	23	28	26	25
	Filantrópica	0	0	1	1	1	1	2	2	2	2
Imobilizações Ortopédicas	Estadual	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1
	Particular	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
	Filantrópica	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Radiologia	Estadual	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Particular	3	3	2	2	2	2	2	1	1	1
	Filantrópica	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1
Total	Estadual	3	3	3	1	1	2	2	22	27	6
	Particular	19	14	13	15	12	16	27	34	33	29
	Filantrópica	0	0	1	1	2	2	3	3	3	3

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

O curso Técnico de Imobilizações Ortopédicas foi ofertado de 2010 a 2012 apenas no setor público, na rede estadual, com um curso em cada ano. A oferta seguinte foi em 2015, com um curso no setor privado, de escola particular. Em 2018 e 2019, foi registrado um curso a cada ano na rede estadual.

Já o curso Técnico em Radiologia apresentou registro de ofertas em todos os anos do período, oscilando entre três e duas ofertas, conforme já apontado. Em 2010, registrou três ofertas e em 2019, duas ofertas, que ocorreram apenas no setor privado, nas categorias de escola

particular (com um total de 19 cursos) e filantrópica (seis cursos no total).

Estudo multicêntrico coordenado pela EPSJV/Fiocruz, que analisou dados brasileiros da educação profissional técnica de nível médio na área da saúde no período de 2010 e 2015, também apontou, em seu Relatório Final³⁹, o curso Técnico em Enfermagem como o mais ofertado em relação aos demais cursos do eixo Ambiente e Saúde, e o setor privado como o principal ofertante.

A oferta predominante no curso Técnico em Enfermagem pode ser explicada pelo fato de que, além de a corporação da enfermagem (enfermeiros e técnicos/auxiliares) representar mais da metade de todo o contingente de saúde do país (mais de 1,8 milhão do total de 3,5 milhões de trabalhadores), dos quatro grandes setores de empregabilidade da saúde (público, privado, filantrópico e atividade de ensino), o técnico/auxiliar de enfermagem é a categoria profissional da corporação com maior quantitativo em três setores, exceto nas atividades de ensino (MACHADO *et al.*, 2016b).

A Tabela 10 apresenta um consolidado do total de ofertas da rede pública e da rede privada no período de 2010 a 2019. Observa-se que Enfermagem (82,0%) e Radiologia (100%) tiveram maior percentual de oferta na rede privada, enquanto Imobilizações Ortopédicas (83,5%) e Análises Clínicas (59,0%), na rede pública.

Tabela 10 – Número e percentual do total de ofertas de curso da rede pública e da rede privada no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso	Total de cursos na rede pública	%	Total de cursos na rede privada	%
Análises Clínicas	23	59,0	16	41,0
Enfermagem	42	18,0	188	82,0
Imobilizações Ortopédicas	05	83,5	01	16,5
Radiologia	0,0	0,0	25	100

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Quando comparado os cursos ofertados na rede pública com os ofertados pelo Sistema S (Tabela 11), verifica-se que as duas instâncias apresentam oscilação, com a rede pública apresentando maior percentual em relação ao Sistema S, exceto nos anos 2014, 2016 e 2019. Nesses dois últimos anos, as duas instâncias apresentaram o mesmo quantitativo de oferta. Seria importante o acompanhamento desses dados para entender como vai se conformando a oferta de cursos técnicos na área da saúde em MS pelo Sistema S.

³⁹ Disponível em: <https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/relatorio-multicentrica-final.pdf>.

Tabela 11 – Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo instâncias administrativas, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Instância Admin./Ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Rede Pública	4 44,4	3 75,0	6 66,7	1 33,3	4 36,7	15 75,0	13 50,0	43 70,5	42 75,0	10 50,0
Sistema S	5 55,6	1 25,0	3 33,3	2 66,7	7 63,3	5 25,0	13 50,0	18 29,5	14 25,0	10 50,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Ao considerarmos os dados nacionais sobre a dependência administrativa dos cursos ofertados, verifica-se que, a partir de 2013, o percentual de cursos técnicos ofertados nas escolas públicas (federal, estadual e municipal) apresentou aumento constante. No entanto, o maior percentual de cursos ofertados foi também na rede privada, em todo o período do estudo, apresentando aumento contínuo ao longo dos anos quando são verificados os números absolutos de cursos técnicos ofertados, com maior oferta em 2019.

A rede estadual ocupou a segunda posição, com maior oferta em números absolutos no ano de 2018. As redes federal e municipal tiveram maior oferta de cursos em 2016 em números absolutos. Assim como em MS, a rede municipal no país também foi a que apresentou menor percentual de cursos ofertados em todos os anos. Os dados podem ser visualizados na Tabela 12. É interessante destacar que, dos 24 cursos ofertados, apenas Necropsia não teve nenhuma oferta na rede pública e iniciou a sua oferta na rede privada em 2012, totalizando 29 cursos até 2019.

Tabela 12 – Número e percentual de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período 2010 a 2019, Brasil

Dependência Admin./ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	Total
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Federal	88 2,7	86 2,8	93 2,8	103 3,0	114 2,7	192 4,4	245 4,7	202 3,7	147 2,8	136 2,4	1426 3,3
Estadual	933 28,3	735 23,6	883 26,9	971 28,2	1046 24,6	1024 23,4	1249 24,0	1333 24,6	1436 27,3	1435 24,9	11045 25,4
Municipal	39 1,2	30 1,0	31 0,9	44 1,3	51 1,2	57 1,3	63 1,2	59 1,1	56 1,1	60 1,0	490 1,1
Privada	2237 67,8	2268 72,7	2281 69,4	2327 67,5	3035 71,5	3098 70,9	3654 70,1	3833 70,6	3624 68,9	4121 71,6	30478 70,2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Considerando os dados nacionais, em relação às categorias de escolas da rede privada, as escolas particulares ofertaram o maior percentual de cursos em todos os anos, com média de 70,2% de cursos ofertados por ano no país. Dos quatro cursos do estudo, todos foram ofertados com maior percentual pelas escolas particulares, com Enfermagem liderando a maior oferta, e Imobilizações Ortopédicas com oferta apenas nas escolas particulares.

O curso de Radiologia apresentou pelo menos um curso em todas as categorias e em todos os anos, exceto na categoria de escolas confessionais, em que teve apenas um curso em 2010, sem continuidade. A Tabela 13 apresenta o total de cursos participantes do estudo ofertados na rede privada no Brasil e, destes, o total ofertado nas escolas particulares. Nota-se que a média de oferta no período (2010 a 2019) foi de 97% para as escolas particulares considerando toda a rede privada.

Tabela 13 – Número total e percentual dos cursos participantes do estudo ofertados pela rede privada e pela categoria de escola particular, no período de 2010 a 2019, Brasil

Curso	Total de cursos na rede privada	Total de cursos nas escolas privadas particulares	Percentual de cursos nas escolas privadas particulares
Análises Clínicas	1.835	1772	96,5%
Enfermagem	14.075	13.391	95,0%
Imobilizações Ortopédicas	56	56	100%
Radiologia	4.297	4.184	97,0%

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

A predominância da mercantilização da educação profissional técnica de nível médio, sobretudo na área da saúde, é inequívoca, mas não recente. Desde o primeiro Censo Escolar de 1999, essa predominância foi identificada e vem apresentando crescimento exponencial. Em

um movimento hegemônico, a política de desresponsabilização do Estado em relação ao financiamento para educação profissional pública consolida a participação intensa do setor privado. Além disso, pelos programas e reformas educacionais engendrados ao longo dos anos, esse setor é também, muitas vezes, financiado com recursos públicos, “em nome” da parceria público-privada (VIEIRA *et al.*, 2013; BOMFIM; RUMMERT; GOULART, 2017).

Cabe mencionar que a predominância no setor privado não é apenas no eixo Ambiente e Saúde. As políticas para a educação profissional apresentam um discurso robusto sobre a necessidade de investimento na formação de trabalhadores (inclusive em postos de maior qualificação), para tornar o país mais competitivo no contexto internacional. No entanto, privilegiam o financiamento nas escolas privadas, que por sua vez ofertam cursos rápidos, sem necessidade de escolarização e para setores produtivos de baixa e média qualificação (DEITOS; LARA, 2016).

Ademais, o fato de o curso Técnico em Enfermagem ser o “carro-chefe” das ofertas, na modalidade subsequente ou concomitante, não é causal, sendo o setor privado o que mais oferta. Esse curso representa baixo risco (de investimento) visto que os técnicos em enfermagem estão inseridos em todos os processos de atendimento prestado no setor saúde, desde a aplicação de vacinas até a realização de transplantes (BOMFIM; RUMMERT; GOULART, 2017), o que pode favorecer a empregabilidade.

Vale destacar a participação da rede federal na oferta de cursos técnicos no eixo Ambiente e Saúde, tanto em MS quanto nacionalmente. Ainda que tímida essa participação da rede federal no período estudado, espera-se que ela se mantenha e amplie para que possa contribuir para alavancar a oferta de cursos técnicos na área da saúde no setor público e fortalecer a concepção de uma formação profissional crítica, voltada para as necessidades de saúde da população e para a consolidação dos princípios do SUS.

4.2.4 Matrículas

Em relação ao número de matrículas, o estado de MS apresentou oscilação no período entre 2010 e 2014, conforme Tabela 14. É em 2015 que esse quantitativo apresenta curva ascendente, chegando a 3.677 em 2019, o que representa um aumento de 56,3% quando comparado ao número de matrículas de 2010 (2.353). Os anos de 2011 e 2013 apresentam os menores números de matrículas quando comparados aos demais anos.

Tabela 14 – Número de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, ofertados no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso técnico ofertado/ano	Número de matrículas									
	2010 N	2011 N	2012 N	2013 N	2014 N	2015 N	2016 N	2017 N	2018 N	2019 N
ACS	0	0	0	0	0	635	257	114	67	0
Análises Clínicas	85	84	84	0	0	4	40	195	173	88
Enfermagem	1681	1059	1592	1002	740	1101	2017	2684	2661	2837
Estética	0	0	0	0	139	62	12	85	60	66
Farmácia	0	0	0	0	218	88	54	41	16	45
Gerência de Saúde	0	0	0	0	95	31	0	215	55	109
Hemoterapia	0	0	70	0	32	31	0	0	0	0
Imagem Pessoal	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0
Imobilizações Ortopédicas	137	104	38	0	0	6	0	0	89	89
Massoterapia	0	0	0	0	111	68	0	0	0	0
Nutrição e Dietética	54	27	65	51	0	1	64	19	0	0
Óptica	24	0	37	35	28	45	63	26	51	51
Podologia	25	0	0	0	59	59	39	29	33	67
Prótese Dentária	41	17	63	39	47	43	87	63	65	60
Radiologia	257	200	234	314	262	373	412	260	286	265
RDQ	0	0	0	0	0	62	0	0	0	0
Saúde Bucal	0	0	100	0	233	235	109	3	32	0
Vigilância em Saúde	49	0	41	0	99	104	14	0	0	0
Total por ano	2.353	1.497	2.324	1.441	2.063	2.948	3.168	3.734	3.588	3.677

Legenda: ACS = Agente Comunitário de Saúde; RDQ = Reabilitação de Dependentes Químicos.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

O total de matrículas em MS no período estudado foi de 26.793, representando menos de 1% do total de matrículas no país, que apresentou um quantitativo de 3.102.607. Na comparação do percentual de crescimento de matrículas de 2010 (243.517 matrículas) e 2019 (481.924 matrículas), os dados nacionais mostram um crescimento de 97,9%, percentual também maior quando comparado ao percentual do estado (56,3%).

Na somatória de todos os anos, Enfermagem é o curso com maior número de matrículas

(17.374 matrículas), representando mais da metade do total de matrículas no estado de MS (65,0%), seguida por Radiologia (2.863 matrículas – 10,5%) e Análises Clínicas em terceiro lugar, com um total de 753 matrículas no período (3,0%). Cabe ressaltar que esses três cursos fazem parte do estudo. O curso de Imobilizações Ortopédicas ficou em sétima posição, com 463 matrículas no total (1,7%). O curso com menor número de matrículas no estado é o de Imagem Pessoal, com apenas seis matrículas (0,02%).

Chama atenção quatro matrículas em Análises Clínicas e uma única matrícula no curso de Nutrição e Dietética em 2015, que pode ser explicado pelo fato de que, no Censo Escolar, as matrículas dos cursos técnicos, assim como as matrículas da educação básica, são computadas até a última quarta-feira do mês de maio. Ou seja, estudantes que ingressarem após esse período terão suas matrículas computadas apenas no ano seguinte (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

É curioso notar que, diferentemente de dados gerais da educação profissional no estado, que apresentou aumento importante no quantitativo de matrículas entre 2012 e 2015, impulsionado principalmente pelo Pronatec (com crescimento de 116% de 2011 a 2014), e decréscimo de 9,05% de 2014 e 2015 (OLIVEIRA; SILVA, 2019), na área da saúde, o aumento do quantitativo de matrículas oscila antes e depois do período de 2012 e 2015, sobretudo no curso Técnico em Enfermagem, que apresenta aumento constante a partir de 2015. Os cursos do Pronatec no eixo Ambiente e Saúde continuaram sendo ofertados de 2015 a 2019, mas com menor número de matriculados quando comparado a 2014, por exemplo, que, segundo dados disponibilizados no site do programa⁴⁰, foi o ano com mais matriculados nos cursos do eixo Ambiente e Saúde (1.822), conforme já mencionado.

Quando se verificam os dados nacionais, o curso com maior número de matrículas foi o de Enfermagem (76,8%), seguido por Radiologia (15,0%), Análises Clínicas (7,9%) e Nutrição e Dietética (5,9%). A Tabela 15 apresenta apenas o número de matrículas, em âmbito nacional, dos quatro cursos estudados. Verifica-se que o curso Técnico em Enfermagem apresentou aumento progressivo de 157,9% de 2010 e 2019, assim como Radiologia, que teve aumento no número de matrículas de 69,5% no período.

O curso Técnico em Análises Clínicas, por sua vez, apresentou decréscimo em 2010 e 2019 (49,6%), e o de Imobilizações Ortopédicas, apesar de apresentar aumento em 2019 (108,2%) quando comparado a 2010, apresentou oscilação ao longo dos anos, com maior número de matrículas em 2014 (1.724 matrículas) e 2015 (1.772).

⁴⁰ <https://encurtador.com.br/esvHY>

Tabela 15 – Número de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, participantes do estudo, no período de 2010 a 2019, Brasil

Curso técnico ofertado/ano	Número de matrículas									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
Análises Clínicas	40.624	12.039	12.793	12.732	17.996	16.433	17.330	19.043	19.531	20.491
Enfermagem	127.263	127.415	113.022	109.126	132.076	146.940	206.432	259.116	300.195	328.224
Imobilizações Ortopédicas	244	202	154	650	1.724	1.772	548	436	679	508
Radiologia	28.217	28.949	25.833	28.363	38.209	37.987	37.107	42.873	46.415	47.833
Total por ano	196.348	168.605	151.802	150.871	190.005	203.132	261.417	321.468	366.820	397.056

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

4.2.5 Matrículas segundo dependência administrativa

É o setor privado que concentra o maior número de matrículas em MS (21.287) no eixo Ambiente e Saúde, apresentando um percentual de 79,5% do total. A rede estadual é a segunda com maior número de matrículas (4.452 ou 16,5%), seguida pela rede federal (955 ou 3,5%). A rede municipal apresentou o menor número, com 99 matrículas (0,5%), em 2019. Os dados referentes ao número de matrículas por dependência administrativa em MS são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 – Número e percentual de matrículas de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo dependência administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Dependência administrativa	Ano									
	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Federal	0	0	0	0	0	697	257	1	0	0
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	20,4	16,1	1,0	0,0	0,0
Estadual	605	397	650	80	435	461	163	763	667	231
	14,8	15,0	25,0	4,8	11,8	10,2	7,1	42,4	46,2	14,5
Municipal	0	0	0	0	0	0	0	0	0	99
	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,6
Privada	1748	1100	1674	1361	1628	1790	2748	2970	2921	3347
	85,2	85,0	75,0	95,2	88,2	69,4	76,8	56,6	53,8	81,8

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Em relação ao total de 21.287 matrículas realizadas pela categoria de escolas privadas em MS, as escolas particulares ofertaram a maioria, com 19.924 (93,5%) matrículas no período.

Em seguida, as escolas filantrópicas ofertaram 1.363 matrículas (6,5%), como mostra a Tabela 17. As escolas das categorias comunitária e confessional não tiveram matrículas registradas no período, por isso não estão representadas na tabela.

Tabela 17 – Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo categorias de escolas privadas, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Categoria de escola	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
privada/ano	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Particular	1748	1100	1559	1254	1572	1681	2494	2779	2683	3054
	100	100	93,1	92,1	96,6	93,9	90,8	93,6	91,9	91,2
Filantrópica	0	0	115	107	56	109	254	191	238	293
	0,0	0,0	6,9	7,9	3,4	6,1	9,2	6,4	8,1	8,8

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Cabe, neste momento, um olhar mais específico para o Sistema S e seus dados de matrícula, uma vez que ele se insere na rede de escolas privadas, mas é subsidiado também por recursos públicos.

No contexto do pós-guerra e com a justificativa de que o poder executivo federal não daria conta de realizar a formação e aperfeiçoamento profissional e prestar ações de melhoria aos trabalhadores empregados, foram criadas, na década de 1940, entidades paraestatais (ou seja, que não integram a Administração Pública, mas prestam serviços considerados de interesse público) financiadas com recursos do fundo público, mediante contribuição compulsória de seus trabalhadores e isenções tributárias (GRAEF; SALGADO, 2012; OLIVEIRA, 2014).

Essas entidades compõem hoje o que conhecemos como Sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Social do Comércio (Sesc), Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop), Serviço Social de Aprendizagem do Transporte (Senat) e o Serviço Social do Transporte (Sest).

Em que pese críticas à falta de transparência dos recursos recebidos e gastos por esse Sistema (GRAEF; SALGADO, 2012; OLIVEIRA, 2014; PINTO; AMARAL; CASTRO, 2011), estima-se que em 2012 o Sistema S tenha arrecado em torno de R\$ 15 bilhões de reais, o que representava naquele ano um valor superior à arrecadação de Imposto sobre Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) de 23 estados do país (OLIVEIRA, 2014). As entidades do Sistema S, reconhecidas como entidades privadas sem fins lucrativos, prestam serviços em sua

maioria não gratuitos, possuem importante patrimônio social e educacional e funcionam por meio de uma rede descentralizada (coordenada pelas confederações nacionais), com direção central e unidades de administração regional em todos os estados do país e no Distrito Federal (GRAEF; SALGADO, 2012). Seus recursos financeiros são geridos pelo sindicato patronal.

Realizar a formação profissional e o aperfeiçoamento de trabalhadores, com recursos financeiros públicos, subsidiados, em grande parte, pelos próprios trabalhadores, representa certamente um compromisso social de grande monta. Contudo, as entidades do Sistema S parecem ter tomado um rumo que não coaduna com as perspectivas da formação humana integral, não dualista, com vistas à emancipação da classe trabalhadora, pois a ênfase está em uma formação na ótica mercantil, embasada na pedagogia do capital (FRIGOTTO, 2007a),

Desse modo, verificar os dados específicos de ofertas dos cursos técnicos do Sistema S na categoria de escolas privadas se faz necessário para alargar a compreensão de como vai se conformando a educação profissional técnica de nível médio e, em seu bojo, a proposta da educação básica integrada, em um contexto em que o público financia os ideais educacionais do capital.

Na comparação da oferta de matrículas da rede pública com o Sistema S (Tabela 18), que faz parte da categoria de escolas particulares, verifica-se que embora a rede pública tenha apresentado um quantitativo superior de 2010 a 2018, com média percentual de 32,6%, em 2019 esta situação se inverte e o Sistema S passa a frente, o que é preocupante, pois pode representar tendência de crescimento, uma vez que as políticas neoliberais em favor do setor privado na educação e saúde se ampliaram a partir de 2017 e se fortaleceram na presidência de Jair Bolsonaro e na conjuntura da pandemia da Covid-19. Será importante um monitoramento desses dados a partir de 2020.

Tabela 18 – Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo instância administrativa, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Instância Admin.	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Rede pública	605 63,7	397 92,8	650 80,6	80 61,5	435 70,8	1158 90,6	420 51,9	764 59,8	667 58,6	330 43,8
Sistema S	345 36,3	31 7,2	156 19,4	50 38,5	179 29,2	120 9,4	389 48,1	514 40,2	472 41,4	423 56,2

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Dos quatro cursos do estudo, observa-se um total de 21.453 matrículas no período, o

que significa 80,0% do total de matrículas em MS (26.793). A rede privada concentrou o maior número de matrículas com o curso de Enfermagem e Radiologia, enquanto Análises Clínicas e Imobilizações Ortopédicas apresentam maior número de matrículas na rede pública, todas ofertadas na rede estadual. A Tabela 19 apresenta esses dados consolidados.

Tabela 19 – Número e percentual do total de matrículas da rede pública e da rede privada, dos cursos participantes do estudo, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Curso	Total de matrículas na rede pública	%	Total de matrículas na rede privada	%
Análises Clínicas	480	64,0%	273	36,0
Enfermagem	2.064	12,0	15.310	88,0
Imobilizações Ortopédicas	457	99,0%	6	1,0
Radiologia	0	0,0	2.863	100
Total	3.001	14,0	18.452	86,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Em relação aos dados nacionais, enquanto o setor público apresentou um total de 678.751 matrículas (22,3%), o setor privado conquistou 2.367.136 matrículas (77,7%). Na categoria de escolas privadas, os dados nacionais mostram que as escolas particulares tiveram maior número de matrículas (2.306.485), com média de 97,2%. Essas escolas apresentaram aumento constante a partir de 2014, com percentual de aumento de 141,9% em 2019 quando comparado ao quantitativo de matrículas de 2010, o que demonstra mais uma vez a predominância das escolas particulares na oferta de cursos técnicos da área da saúde.

4.2.6 Matrículas segundo modalidade de oferta

Como já mencionado anteriormente, em MS, os cursos do eixo Ambiente e Saúde foram ofertados apenas nas modalidades concomitante e subsequente, com predomínio nos cursos subsequentes. Desse modo, a oferta de matrículas igualmente predominou na modalidade subsequente, com 24.694 matrículas, o que representa 92,0% do total. Em seguida, a oferta na modalidade concomitante somou 2.099 matrículas, ou seja, 8,0% do total, embora tenha apresentado crescimento de 3.109,1% ao longo dos anos, como demonstrado na Tabela 20.

Tabela 20 – Número e percentual de matrículas de cursos técnicos ofertados no eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Mato Grosso do Sul

Modalidade de oferta/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%
Concomitante	11 7,4	15 5,0	0 0,0	70 9,5	166 20,6	241 12,2	168 23,2	732 45,5	343 36,3	353 36,4
Subsequente	2.342 92,6	1.482 95,0	2.324 100	1.371 90,5	1.897 79,4	2.707 87,8	3.000 76,8	3.002 54,5	3.245 63,7	3.324 63,6

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

No Brasil, a predominância de oferta de matrículas na modalidade subsequente pode ser verificada na Tabela 21. Essa modalidade representou 77,5% do total de matrículas (2.397.271 matrículas), seguida pela modalidade concomitante, com 420.679 (13,5% do total). A modalidade ensino médio integrado representou 8,0% do total de matrículas (253.936), e as modalidades integrado EJA, presencial ou semipresencial apresentaram apenas 1,0% (30.721 matrículas).

Pode-se verificar que a partir de 2014 as modalidades subsequente e concomitante apresentaram aumento constante, embora a modalidade subsequente tenha apresentado maior quantitativo em todo o período em relação às demais modalidades. De 2010 a 2012, a modalidade ensino médio integrado apresentou percentual maior em relação à modalidade concomitante, mas a partir de 2013 essa situação se inverte e esta vai aumentando gradativamente, alcançando um percentual de 303,4% de aumento quando comparado o quantitativo de matrículas de 2010 e 2019, enquanto a modalidade integrada apresentou 9,2% de decréscimo. A modalidade subsequente apresentou crescimento de 102%. As modalidades integrado EJA presencial e integrado EJA semipresencial não apresentaram crescimento, ao contrário, a partir de 2015 essas modalidades não tiveram matrículas informadas no eixo Ambiente e Saúde.

Tabela 21 – Número e percentual de matrículas dos cursos técnicos do eixo Ambiente e Saúde, segundo modalidade de oferta, no período de 2010 a 2019, Brasil

Modalidade de oferta/ano	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %	N %
Integrado	34.744 14,3	16.771 7,7	18.649 9,0	2.0142 10,0	20.892 7,3	23.697 8,3	27.302 8,0	28.952 7,3	31.247 7,0	31.540 6,5
Concomitante	19.030 7,8	16.132 7,4	15.912 7,7	24.889 12,3	29.357 10,3	34.063 11,9	52.111 15,4	68.241 17,3	84.176 18,9	76.768 15,9
Subsequente	184.810 75,9	180.671 83,0	166.539 80,7	149.635 74,2	226.176 79,1	227.745 79,8	259.769 76,6	297.407 75,4	330.903 74,1	373.616 77,5
Integrado EJA presencial	4.862 2,0	4.169 1,9	5.046 2,4	6.537 3,2	9.102 3,2	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0
Integrado EJA semipresencial	71 0,0	0 0,0	153 0,1	355 0,2	426 0,1	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0	0 0,0

Fonte: Elaborado pela autora com base em Brasil (2019).

Em que pese não terem sido trabalhados neste estudo os dados gerais da EPTNM, mas apenas do eixo Ambiente e Saúde, vale a pena retomar as metas 10 e 11 do PNE e do PEE de MS. A meta 10 visava oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. A série histórica nacional apresentada pelo Inep (BRASIL, 2022), como já comentada, aponta que o número de matrículas para EJA integrada à educação profissional técnica e tecnológica decaiu (38,7%) no período de 2013 a 2021, sobretudo no ensino fundamental. Sabe-se que em MS essa meta também não será alcançada em 2024.

A meta 11 visava triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com, pelo menos, 50% da expansão no segmento público. Na mesma série histórica nacional do Inep (BRASIL, 2022), verifica-se que, embora o número de matrículas no Brasil não tenha triplicado, alcançando percentual bem abaixo da meta (representando apenas 7,7% do que seria necessário para a expansão), o número de matrículas no setor público ultrapassou a meta dos 50% de expansão, alcançando 101,2% até 2020, quando começa a decrescer a partir de 2021.

Vale ressaltar que esse percentual de expansão de matrículas no setor público pode estar relacionado a, pelo menos, dois aspectos: a política de ampliação dos institutos federais no governo Lula (2003-2011) e a implantação do Pronatec. Porém, sempre é bom lembrar que ao possibilitar a expansão da oferta de educação profissional, o Pronatec, diferentemente da concepção dos institutos federais, opera contra o avanço da formação humana integral ao priorizar a oferta de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes em detrimento do ensino médio integrado (MOURA, 2014c).

Há de se enfatizar ainda que, especialmente nos últimos governos (Temer e Bolsonaro), por meio de políticas fortemente de caráter neoliberal e expressivos corte orçamentários, colocaram o PNE em segundo plano, dificultando a sua concretização e acarretando um retrocesso na agenda educacional para o país (DOURADO, 2019).

Em MS, a meta 11 também está difícil de ser alcançada até 2024, considerando que no período 2013-2021 o número de matrículas apresentou variação negativa de -3,4%, sendo o ano de 2017 o menor quantitativo (17.598) (BRASIL, 2022). Em relação ao aumento de pelo menos 50% dessas matrículas no setor público, embora o documento do Inep não apresente dados desagregados por unidade federativa da dependência administrativa, pelos dados do eixo Ambiente e Saúde até 2019 constata-se que esse crescimento não ocorreu, sendo o setor privado hegemônico nesse eixo.

Nesse contexto neoliberal, a ausência de uma política estadual para EPTNM com vistas a uma formação integral plena dos trabalhadores fragiliza a oferta de cursos técnicos, pois estes continuam atrelados a uma política de formação com visão funcionalista para atender às demandas da subsistência imediata (obter um emprego) em uma vertente mercadológica privada. Infelizmente, o PEE de MS (assim como o PNE), pelo menos quanto à EPTNM, tem se constituído ao longo dos anos, como diria Saviani (2014), em uma carta de intenções apenas, uma “letra morta”, sem influenciar de fato na elaboração das políticas educacionais para formação integral de trabalhadores da saúde.

Para além do panorama quantitativo que caracteriza aspectos importantes da formação técnica em saúde no estado de MS, a seguir começam a ser apresentados dados qualitativos – oriundos da análise dos documentos escolares e das entrevistas com coordenadoras/coordenador e professoras – que exploram concepções que, nesse cenário, fazem-se presentes, possibilitando a produção de dada formação que vai sendo composta na tensão entre interesses distintos, no cenário neoliberal, com implicações para a formação do trabalhador da saúde.

Como já comentado na metodologia, previamente à apresentação de dados qualitativos, organizados em categorias empíricas, são feitas elucidações quanto a categorias analíticas e conceitos que estão na base da análise realizada, a partir do referencial teórico adotado.

4.3 A Formação para o Trabalho nas Escolas Técnicas envolvidas

As reflexões aqui apresentadas têm como referência a obra de “O Capital”, de Marx (1996) e as obras de autores brasileiros do campo educacional que se fundamentam no materialismo histórico dialético e contribuem com produção científica relevante relacionada à temática, como Saviani, Frigotto, Ciavatta, Kuenzer, Ramos, inspirados nas obras de Marx e Engels, e de outros autores da corrente marxista.

Este capítulo se inicia tentando compreender (ainda que brevemente) a categoria trabalho e sua relação com a educação. Inicialmente, há que enfatizar que quando nos referimos a trabalho não estamos falando apenas de emprego, que representa a forma de trabalho em uma determinada sociedade (nesse caso, sociedade capitalista) e que será abordado mais adiante, mas ao trabalho como categoria fundante da existência humana.

Outro aspecto a ser enfatizado é que o termo *trabalho* utilizado não se restringe à atividade produtiva exclusivamente, mas a todas as outras atividades realizadas pelos seres humanos que fazem parte da sua existência, além da atividade produtiva (a política, a arte, a filosofia etc.) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

4.3.1 A categoria trabalho: as dimensões ontológica e histórica, e sua relação com a educação

Para o materialismo histórico dialético, a categoria *trabalho* é permeada por determinação ontológica e histórica. Em sua determinação ontológica, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza para sobreviver e respondem instintivamente ao meio, o ser humano adapta a natureza para si e a transforma de acordo com suas necessidades. Essa adaptação/transformação da natureza só é possível pelo trabalho. A partir da ação consciente de suas necessidades, do planejamento e da criação pelo trabalho, o ser humano, então, produz a sua existência, à medida que vai transformando o mundo natural em mundo humano (mundo da cultura).

É o trabalho que define a natureza humana, que define o ser humano (SAVIANI, 2003, 2016b; FRIGOTTO, 2001). É pelo trabalho que o ser humano tem a possibilidade de pensar, planejar e (re)criar, e é isso que o torna humano, ou seja, diferente dos outros animais, pois estes não se modificam, não projetam a sua existência, apenas se adaptam ao meio (KUENZER, 2011). Marx (1996, p. 298) ilustra essa diferença do trabalho humano em relação ao trabalho

animal com exemplo do arquiteto e da abelha, em que o primeiro “construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera”.

O trabalho se constitui, pois, como um fundamento da existência humana como espécie (COGGIOLA, 2020). Se é pelo trabalho que o ser humano vai se produzindo, projetando a sua existência, portanto, produzindo a sua cultura e a sua história fica explícito que é o trabalho que define a sua existência histórica ao longo dos tempos (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, sendo o trabalho elemento importante na criação humana, ele se torna um dever e um direito. Um dever pois o ser humano tem que se apropriar da natureza e transformá-la para atender às suas necessidades elementares (de alimentação, vestimenta, culturais, sociais). E um direito, não devendo ser negado ao ser humano a possibilidade de se (re)criar, de produzir a sua existência, para não perecer (FRIGOTTO, 2001), uma vez que “[...] o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua própria existência através do trabalho” (SAVIANI, 1996, p. 152). A determinação ontológica do trabalho representa, pois, uma condição inerente e permanente a todos os seres humanos.

Ontologicamente, sem o trabalho o ser humano não existe, ou seja, é pelo trabalho que ele deveria prover suas necessidades básicas para sua existência, não só física, mas também cultural, afetiva e social (FRIGOTTO, 2001). Nessa dimensão, o trabalho concreto se materializa em coisas, formas, objetos, gestos, palavras e sons, que têm o seu valor determinado pelo seu uso, sua utilidade ou seu consumo, pela capacidade de satisfazer necessidades humanas, constituindo-se em “valor de uso” (MARX, 1996).

No entanto, esse modo de produzir a existência humana vai se modificando a partir do modo como o trabalho é realizado, pois, como vimos, a existência humana está intrinsecamente ligada à forma como o ser humano trabalha. Ao mudar o modo de o ser humano trabalhar, muda-se a forma de o ser humano existir (SAVIANI, 2003).

Centramos agora a discussão na dimensão histórica do trabalho. A forma como os seres humanos vão produzindo sua existência depende das relações sociais de produção estabelecidas ao longo da história humana, que é também produzida socialmente (SAVIANI, 2003, 2007, 2016b).

A origem da educação está intrinsecamente ligada à origem do ser humano, visto que ele não nasce “ser humano”, mas precisa aprender a *ser humano*, a se formar humano, a produzir a sua existência, e essa produção é mediada pela educação e, portanto, trata-se de um processo educativo. Trabalho e educação, desse modo, estão intimamente ligados e são atividades tipicamente humanas, ou seja, apenas o ser humano trabalha e educa (SAVIANI, 2007).

Cabe salientar que, ao se falar em educação, não se está se referindo exclusivamente à

escola. Conforme Saviani (2016b), há forte tendência de colocarem esses dois termos como sinônimos, mas não são, embora a escola seja hoje a forma dominante de educação. Antes, na história remota da humanidade, os processos educativos mais gerais estabelecidos entre os seres humanos, a partir de suas relações com a natureza, eram centrais e intrínsecos à constituição humana. À medida que essas relações naturais foram sendo substituídas pelas relações sociais, privilegiando o mundo produzido pelo homem (mundo da cultura), a centralidade dos processos educativos passa a ser da escola, que fornece o saber sistemático, metódico e científico em detrimento do saber espontâneo, natural e assistemático do mundo natural.

O mesmo autor (SAVIANI, 1996, 2003, 2007, 2016b) descreve de maneira bem didática a relação histórica entre trabalho e educação que será apresentada a seguir, complementada com as contribuições de outros autores.

As comunidades primitivas eram assentadas sobre a propriedade comum da terra, unidos por laços sanguíneos, e seus membros eram livres, com direitos iguais. O modo de produção era apropriado de maneira coletiva e solidária – a produção coletiva era repartida com todos e imediatamente consumida –, sem divisão de classes.

Homens, mulheres e crianças a partir dos sete anos de idade gozavam dos mesmos direitos, ainda que tenha surgido, nesse período, uma precoce divisão de trabalho de acordo com as diferenças entre os sexos, mas sem que isso representasse a submissão das mulheres. Na verdade, as funções domésticas destinadas a elas eram reconhecidas (por elas e por todos) como uma função tão necessária quanto a de fornecer a alimentação, que estava a cargo dos homens (PONCE, 2001).

Os seres humanos aprendiam a trabalhar para produzir a sua existência (e, por isso, o trabalho tinha valor de uso, isto é, visava o atendimento de suas necessidades básicas, como se alimentar, vestir-se, ter um abrigo), trabalhando, educando-se uns aos outros e as novas gerações, coletivamente, a partir dos conhecimentos validados socialmente.

A educação, para essas comunidades, era “para a vida e por meio da vida”, em que as crianças se educavam a partir das funções destinadas a elas, isto é, aprendiam determinada função, como a manejar o arco, caçando, guiar um barco, navegando (PONCE, 2001, p. 19). Como assevera Ramos (2012, p. 98): “A relação entre trabalho e educação se inicia, na história da humanidade, como uma relação de identidade, pois os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la”.

Retomando por um instante a dimensão ontológica do trabalho, compreende-se que sem o trabalho o ser humano não existe, sentido este bem presente nas comunidades primitivas. No entanto, a história não é linear ou natural, mas ela vai sendo produzida à medida que a existência

humana também é produzida.

Desse modo, quando essas comunidades primitivas foram pouco a pouco ampliando a divisão do trabalho, contando agora com um grupo de indivíduos que tinham outras funções (úteis) para além do trabalho material, inicia-se uma diferenciação de “poderes”. Modificações nas técnicas de produção, especialmente a domesticação de animais para auxiliarem os homens na agricultura, permitiram que as comunidades produzissem a mais do que o necessário para seu sustento, possibilitando a troca do produto excedente. E à medida que o rebanho crescia, havia a necessidade de ter mais gente trabalhando nessa lida, sendo incorporados indivíduos estranhos da tribo (prisioneiros de guerra) para trabalharem como escravos. Esses fatores aumentaram a produção de excedentes que contribuiu para que a propriedade comum da tribo passasse a ser propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam (PONCE, 2001).

Compreende-se, assim, que à medida que foi se desenvolvendo o modo de produção, essas comunidades foram sendo absorvidas pela divisão do trabalho e apropriação privada da terra, gerando uma divisão social em basicamente duas classes: a dos proprietários de terra e a dos não proprietários (SAVIANI, 2007).

É a partir das sociedades antigas (sobretudo grega e romana), que essa divisão social permite que uma classe viva do trabalho alheio de outra, afastando-se do sentido ontológico do trabalho. Desse modo, os proprietários de terra se conformam em uma classe ociosa, que não precisava trabalhar para viver, pois desfrutavam do trabalho dos não proprietários (agora escravos e serviçais), uma vez que cabia aos últimos a obrigação de, com o seu trabalho, garantirem a sua existência e a existência de seus senhores.

A guerra, nas sociedades antigas, era um meio para a classe dominante adquirir, cada vez mais, novas riquezas (terras e escravos), enquanto o empobrecimento dos não proprietários aumentava. Assim, a divisão da sociedade em classes desembocou em uma divisão e institucionalização da educação, antes tida como parte fundamental do processo de trabalho.

A educação grega tinha como ideal a formação das classes dirigentes. Em Esparta, considerada sociedade guerreira, os filhos mais velhos dos proprietários de terra deveriam dominar a arte militar, pois as terras passavam de pais para filhos, e estes deveriam ser capazes de defendê-las. A educação militar (compartilhada por homens e mulheres, filhos dos nobres) se dava em ginásios. Em Atenas, os jovens também consideravam a guerra como sua atividade principal. No entanto, à medida que o trabalho escravo foi dando condições para o bem-estar das classes dirigentes, os nobres atenienses passaram a se ocupar do “ócio elegante”, ou seja, da filosofia, da arte e da literatura. Começaram, então, a perceber que seus filhos precisavam “da escola que ensina a ler e a escrever” (PONCE, 2001 p. 49).

Desse modo, para os filhos dos proprietários de terra tem-se a educação dos homens livres, baseada em atividades intelectuais, na oratória e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar. Surgem as escolas, lugar de ócio, do tempo livre, voltadas para educar os filhos dessa classe (SAVIANI, 2007).

Aos filhos dos não proprietários de terra, a educação continuava a se dar no próprio processo de trabalho, era o aprender fazendo no dia a dia de trabalho, com as gerações mais novas aprendendo com as mais velhas. A escola surge, então, como instituição responsável pela educação (nesse caso, para a classe dominante apenas), tendo sua origem ligada à divisão do trabalho, ou seja, ao modo de produção vigente, o qual deriva (e se aprofunda ao longo da história) a separação contundente entre educação e trabalho (SAVIANI, 2007).

Assim como na Grécia, em Roma, os filhos dos proprietários eram educados, primeiro, para as artes militares e depois para atividades intelectuais. Roma foi a primeira a estabelecer um sistema de ensino oficial, sob a responsabilidade do Estado, com acesso a poucos. Enquanto os filhos dos plebeus e artesãos, quando podiam pagar, recebiam a instrução básica (escrita e cálculos), os filhos dos nobres tinham uma educação mais completa – estudavam retórica, matemática, astronomia, gramática, literatura, além de terem noção de agricultura (PONCE, 2001). Os escravos, evidentemente, não tinham acesso a qualquer instrução sistematizada, reforçando a separação entre educação e trabalho.

A economia baseada no trabalho escravo vai perdendo sua força na medida em que esse sistema de trabalho já não produzia rendas compensadoras: dependia-se de fornecimento regular de um número alto de escravos para o mercado de trabalho (nas grandes propriedades de terra – *latifúndia*), e a manutenção destes começara a ficar muito alta, com um retorno de produção que não era compensador. Vai desaparecendo, assim, esse tipo de sistema, retomando ao cultivo em pequena escala, que era mais vantajoso (PONCE, 2001).

O modo de produção escravista vai dando lugar ao modo de produção da sociedade feudal, na Idade Média, mas ainda sob a égide da economia de subsistência, em que a terra e a agricultura eram dominantes, tal qual na Antiguidade, mantendo uma atividade econômica predominantemente de valores de uso, ou seja, a comunidade produzia para atender suas necessidades básicas, para o consumo imediato. Os senhores feudais, donos de propriedades de terra, possuíam não mais escravos, mas vassallos (e estes, servos ou camponeses) (SAVIANI, 2007), que também viviam sob o domínio de seus senhores, pois tinham que trabalhar nas pequenas terras cedidas (feudos) e devolver aos senhores o que produziam como forma de pagamento (PONCE, 2001).

São os senhores feudais e a Igreja Católica que exercem grande influência na sociedade

e, conseqüentemente, na educação escolar, em uma vertente confessional (tinham as escolas paroquiais, escolas catedralícias e as escolas monacais) (PONCE, 2001; SAVIANI, 1996). Estas eram as únicas escolas que podiam ser frequentadas pelos camponeses, pois não tinham a intenção de ensinar a ler e a escrever, “mas familiarizar as massas campesinas com as doutrinas cristãs e, ao mesmo tempo, mantê-las dóceis e conformadas” (PONCE, 2001, p. 89).

Para os filhos dos nobres que não queriam seguir a vida religiosa, os mosteiros foram criando escolas “externas” – externas, pois estavam fora dos muros do convento – mas, na verdade, constituíam-se como internatos, com uma disciplina bem rígida. Estudava-se gramática, retórica e dialética. No entanto, era a arte militar que deveria ser o propósito da educação para essa classe, uma vez que o aumento de suas riquezas dependia da violência e do saque a outros domínios, e os torneios eram a principal preparação para a guerra (PONCE, 2001).

Para os trabalhadores, o preparo escolar intelectual não era necessário. Continuava-se aprendendo determinado ofício no exercício deste. Para uma aprendizagem mais especializada, cabia aos mestres de ofícios o papel de ensinar os aprendizes para que eles adquirissem o domínio das técnicas. Esse processo de ensino-aprendizagem se dava no fazer junto, praticando determinado ofício, sob a orientação de seus mestres (SAVIANI, 2007).

A partir do século XI, inicia na sociedade feudal uma transformação econômica importante, que abalará as bases dessa sociedade. Os senhores feudais permitiram a entrada de mercadorias em seus castelos, transformando as cidades em centros de comércio para a troca de produtos entre os produtores (artesãos, servos e camponeses). Os habitantes das cidades, chamados de burgos, foram se organizando em uma classe que não queria mais viver da guerra. Com o advento do comércio nas cidades, a classe de burgos, que não era revolucionária – mas, ao contrário, queria ter apenas uma participação no regime feudal, de acordo com seus interesses políticos e econômicos –, passou a demandar um outro tipo de educação, dando origem a universidades, ainda sob o comando da Igreja, mas agora com os cleros e não mais com os mosteiros (PONCE, 2001).

Desse modo, é na Idade Média, na sociedade feudal, que se localiza o nascedouro do capitalismo, modo de produção abordado a seguir.

A economia feudal era prioritariamente centrada no campo, por meio da agricultura, em uma economia de subsistência. Todavia, era nas cidades, constituídas como núcleos subordinados ao campo, que se produziam instrumentos rudimentares (artesanato) para atender à demanda do trabalho no campo. A cidade funcionava como uma indústria rural, uma indústria voltada para a agricultura (SAVIANI, 2007).

Com o desenvolvimento das atividades artesanais, foram se fortalecendo as corporações

de ofícios, o que possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil, dando abertura para a formação da sociedade capitalista. Essa atividade foi se concentrando nos núcleos, por meio de feiras de trocas realizadas periodicamente, até que grandes mercados de trocas foram se fixando e formando as cidades, sob o comando dos burgueses. Os burgueses, que viviam em torno do comércio, com a geração de excedentes, foram acumulando capital e passaram a investir na própria produção, dando origem à indústria (SAVIANI, 1996).

Nessa nova ordem de produção moderna, a troca e, conseqüentemente, o mercado se tornam o centro da economia. O processo produtivo passa do campo para a cidade e da agricultura para a indústria. Rompe-se com a lógica das relações do tipo natural da Idade Média – em que filho de nobre naturalmente se tornará nobre, assim como filho de servo, servo será – para uma sociedade predominantemente voltada a relações sociais, fortalecendo a ideia de sociedade e não mais comunidade. Torna-se, assim, uma sociedade contratual (a sociedade agora se organiza por meio de contratos e não mais por laços naturais) em que se anuncia o fim do trabalho escravo/servil, pois os seres humanos deveriam ser “livres” para decidirem onde trabalhar (SAVIANI, 1996).

Essa “liberdade” atribuída pela burguesia aos trabalhadores precisa ser olhada com cuidado. É fato que, antes do capitalismo, os não proprietários de terra ou eram escravos (na Antiguidade) ou eram servos/vassalos (na Idade Média), ou seja, de uma forma ou de outra, eram desprovidos de recursos materiais para garantirem sua própria sobrevivência e coagidos a trabalhar para garantir a sobrevivência de seus senhores e deles próprios.

Ora, na sociedade moderna, impregnada pela ideologia do liberalismo, a noção de liberdade está ligada à propriedade. Para os escravos e servos libertos, sua propriedade era sua força de trabalho, uma vez que, mesmo “livres” do trabalho servil, eles continuavam desprovidos de meios para garantir sua própria existência. Desse modo, a burguesia pregava a ideia de que os escravos e servos deveriam ser livres para escolher onde e como queriam trabalhar. Contudo, ao venderem a sua força de trabalho e o seu tempo, esses trabalhadores não possuíam qualquer controle ou intervenção no processo de produção (SAVIANI, 1996), pois, “ao comprar força de trabalho, aquele que detém o capital utiliza-a, de acordo com seus interesses, para produzir bens com valor de mercado” (RIBEIRO, 2009, p. 50).

É no bojo do desenvolvimento das relações sociais capitalistas, centrado em uma relação contratual, que surge o termo emprego (trabalho remunerado/assalariado) como sinônimo de trabalho, reduzindo, assim, a sua dimensão ontológica como atividade vital para a existência do ser humano social a uma relação de contrato em que o ser humano vende ou troca a sua força de trabalho por alguma forma de pagamento.

A força de trabalho, a capacidade de trabalhar, revela-se no seu ato, ou seja, no trabalho. Uma vez que o trabalhador vendeu a sua força de trabalho, o trabalho em si não pertence mais a ele, mas a quem o comprou, nesse caso, o capitalista, pelo tempo e dias em que rege a relação contratual. Se antes o processo de trabalho se dava no metabolismo entre o ser humano e a natureza, para produção de coisas que tinham utilidades para sua vida, agora nessa relação contratual capitalista, em que as relações entre os seres humanos se dão pela troca, o processo de trabalho se transforma em processo de valorização, em que o produto acabado, a mercadoria produzida, fruto do trabalho do trabalhador, é apenas meio para a acumulação do capital, transformando-o em trabalho abstrato (MARX, 1996).

É no capitalismo que a produção de mercadorias voltada para as necessidades humanas (ou seja, de valor de uso) é regida violentamente pelo valor de troca, com vistas estritamente à acumulação do capital. Em outras palavras, produz-se não para atender às necessidades humanas, mas para extrair mais-valia, para expandir cada vez mais o capital.

Nesse sentido, o trabalho – que não possui valor para o capital, mas *produz* valor – é subsumido pelo capital: ou seja, ao comprar a força/capacidade de trabalho do trabalhador, o capitalista consome o trabalho deste da forma com que ele quiser, submetendo-o a formas vis de exploração na produção de mercadorias. Isto ocorre, pois, ao trabalhar além do tempo socialmente necessário para a produção, o seu trabalho excedente fornece ao capitalista a mais-valia, sendo esta necessária para a acumulação do capital (MARX, 1996). Por isso, como afirma Marx (1996), o que diferencia a exploração do trabalho da sociedade escravista e da sociedade capitalista é apenas a sua forma. Antunes (2009) alerta para as duas maiores consequências nefastas desse sistema de produção capitalista: destruição e/ou precarização da força humana que trabalha e degradação crescente do meio ambiente.

A relação contratual na sociedade capitalista faz surgir duas classes, a classe dos capitalistas (dominante, a que detém os meios de produção e o capital) e a classe trabalhadora, para designar o trabalhador que vende a sua força de trabalho em troca de uma remuneração/salário (FRIGOTTO, 2009a), ou, em uma concepção contemporânea do conceito marxista cunhado por Antunes (2009), a classe-que-vive-do-trabalho⁴¹.

Como a cidade passa a ser, então, o eixo principal do processo produtivo, assim como a

⁴¹ O termo utilizado por Antunes (2009) pretende enfatizar o sentido atual da classe trabalhadora na sociedade contemporânea. O termo quer expressar a *totalidade* dos assalariados que vendem a sua força de trabalho para viver (incluindo os desempregados). Desse modo, a classe-que-vive-do-trabalho representa o proletariado industrial, o proletariado rural, os trabalhadores do setor de serviços, os subempregados (precarizados, terceirizados, uberizados). Essa classe exclui, segundo o próprio autor, os gestores do capital e seus altos funcionários, os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural proprietária.

indústria (em detrimento do trabalho realizado no campo ou pelos artesãos, por exemplo), há a exigência de que todos da sociedade dominem uma cultura intelectual útil para esse mercado, especialmente com o advento da industrialização (SAVIANI, 1996, 2007).

A escola passa, desse modo, a desempenhar outro papel, não mais exclusiva para os filhos da classe dominante, mas agora tida como principal instrumento para garantir o acesso de toda a sociedade a essa cultura intelectual mais elementar, o domínio das letras. A escola é vista, então, como o *locus* principal para a educação para o trabalho (SAVIANI, 2007). No entanto, esse aspecto também necessita de um olhar mais cuidadoso.

Com o aumento intensivo do uso de maquinaria no processo produtivo, sobretudo no período da Revolução Industrial (que ocorreu no final do século XVIII e na primeira metade do século XIX), era cada vez menos necessário o trabalho manual, uma vez que foram destinadas às máquinas modernas grande parte das funções manuais, o que resultou na simplificação do trabalho. Desprezando as funções intelectuais do trabalhador na realização do seu trabalho, uma vez que as máquinas assumiram essa função, materializam-se, assim, as funções intelectuais no processo produtivo e transformam o trabalho concreto em abstrato para o trabalhador. Agora ele passa a operar as máquinas como se fosse um instrumento do trabalho delas (e não ao contrário), destituindo-se de suas faculdades intelectuais para realizar o trabalho, apenas sendo requerido certo conhecimento para operá-las (SAVIANI, 2007).

Nesse cenário, cabe à escola, forma dominante de educação no capitalismo, uma dupla função. Para os trabalhadores (e seus filhos) deveria ser garantida a escolarização básica mínima – ler, escrever, contar e algum conhecimento técnico – para que pudessem realizar tarefas simples na operação das máquinas (para estes, conhecimento mínimo e parcelado bastariam). Já para os postos mais avançados do processo produtivo – de supervisão, reparo das máquinas –, há exigência de um conhecimento um pouco mais específico, mas ainda fragmentado. Para todos dessa classe, no entanto, o acesso à educação escolar serviria, ainda, para adaptá-los à rotina e ao ritmo de trabalho de maneira dócil e servil (RAMOS, 2012; SAVIANI, 2007; PONCE, 2001).

Para os filhos da burguesia, à escola caberia possibilitar o acesso ao conhecimento geral, propedêutico, para que pudessem ocupar as altas funções de comando das indústrias e da sociedade (SAVIANI, 2007). Como assevera Saviani (1996, p. 159), “Atingimos, com a sociedade capitalista, o máximo de desenvolvimento da sociedade de classes”.

Vale a pena destacar, com Saviani (2003), a motivação para o parcelamento e a fragmentação do conhecimento para a classe trabalhadora: a ciência e o conhecimento são tidos como meios de produção, pois ao serem incorporados no trabalho tornam-se potência material,

ou seja, permitem um aumento na produção, logo, garantem a reprodução do capital. Ora, se para a sociedade capitalista, os meios de produção são tratados como propriedade privada da classe burguesa, a ciência e o conhecimento deveriam pertencer exclusivamente a essa classe. No entanto, há uma contradição, pois, para a classe trabalhadora produzir (e gerar mais-valia para o capital), ela também precisa se apropriar desse conhecimento.

A forma que a classe burguesa encontrou para garantir a continuidade do capital sem “dividir” seu meio de produção com a classe trabalhadora foi desenvolver mecanismos para desapropriar os conhecimentos dos trabalhadores, sistematizá-los e devolvê-los a eles em parcelas, de maneira fragmentada. Assim, o trabalhador não precisaria se apropriar de toda a ciência e conhecimento para produzir algo. Bastaria adquirir conhecimento suficiente (e superficial) para ser capaz de produzir aquela parcela de trabalho que lhe cabe dentro de todo o processo produtivo. Desse modo, a educação básica e profissional para a classe trabalhadora estava destinada a fornecer os conhecimentos mínimos, apenas o suficiente para se garantir a continuidade da produção (SAVIANI, 2003).

Como pode ser observado, a educação para o trabalho foi se modificando e se diferenciando de maneira equivocada entre atividade intelectual em oposição à atividade manual. Enquanto nas sociedades primitivas a educação era inerente ao trabalho, com o surgimento da escola (na Antiguidade) ela passa a ser dual (e, portanto, excludente), pois enquanto o trabalho era aprendido pelos filhos dos trabalhadores no fazer do cotidiano do processo de trabalho, para os filhos da classe dominante era a escola que garantia o domínio das letras, oratória e das ciências, necessárias para a perpetuação da divisão social do trabalho. Cabia à escola (considerada como “não trabalho” por muito tempo), então, a atividade intelectual, e ao trabalho, a aprendizagem da atividade manual, como se ambas (intelectual e manual) não estivessem presentes no trabalho desenvolvido (FRIGOTTO, 2009a; SAVIANI, 2003), o que não seria correto afirmar, pois “todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Dessa forma, ao mesmo tempo que se permite a entrada dos filhos dos trabalhadores nas escolas, na sociedade capitalista acentua-se igualmente a essência da dualidade estrutural da educação escolar, à medida que mantém o seu caráter excludente (para os filhos da burguesia, educação propedêutica, intelectual; para os filhos da classe trabalhadora, atividades manuais para o exercício de determinada função, sem ênfase nos conhecimentos científicos e tecnológicos sistematizados).

É preciso deixar claro que o modo de produção capitalista tomava a indústria como o centro do processo produtivo e a escola como centro do processo educativo. Desse modo, a

educação escolar foi organizada ao longo da história por princípios científicos que visavam à efetividade do processo produtivo ou, em outras palavras, para a geração de mais-valia (SAVIANI, 1996; 2007). Passamos, então, a entender melhor os principais modos de organização do processo produtivo e como eles influenciaram na educação/formação da classe trabalhadora.

4.3.2 Modelos de organização do processo produtivo capitalista e suas relações com a formação de trabalhadores

Nesta parte do estudo, será apresentado como a sociedade capitalista vem organizando seu processo produtivo e, visando à sua reprodução, como essa sociedade vai também conformando a educação, notadamente, à EPTNM. Serão tecidas considerações sobre o taylorismo/fordismo e sobre o Toyotismo, assim como suas respectivas pedagogias.

4.3.2.1 Taylorismo/fordismo

O taylorismo (ou organização científica do trabalho) surgiu no final do século XIX e início do século XX, a partir dos estudos de Frederik W. Taylor sobre como os trabalhadores produziam, cujos resultados foram sistematizados nos princípios da administração científica, que visava otimizar a produção e evitar o desperdício por meio da adaptação do trabalhador ao ritmo da máquina.

A divisão do trabalho (aspecto essencial) e dela decorrente, a hierarquia, a especialização, a autoridade e o controle são princípios importantes no taylorismo para garantir a produtividade dos trabalhadores. As funções se dividem entre gerência e trabalhador, cabendo à gerência o planejamento minucioso das tarefas, e ao trabalhador, somente executá-las, seguindo à risca as instruções de seus superiores. Institui-se, assim, a heterogestão, a separação entre concepção e execução, expropriando do trabalhador a possibilidade de pensar, criar e controlar o seu próprio trabalho (KUENZER, 2011).

No taylorismo, o controle, a partir da heterogestão, impõe uma gerência científica, ou seja, são realizados estudos e coleta de conhecimentos e informações sobre os processos de trabalho para que os gerentes possam fornecer instruções detalhadas (e por escrito) sobre o que, como e em que tempo deve ser realizada cada tarefa, para que o trabalhador siga à risca. Como resultado, o conhecimento sobre o trabalho constitui-se um monopólio do capital, que exerce cada vez mais controle sobre o trabalhador e a tarefa que ele executa. Desapropriado do

conhecimento sobre o seu trabalho, esse trabalhador desempenha funções menos qualificadas, sob baixa remuneração (KUENZER, 2011).

O fordismo surge a partir dos métodos do taylorismo aplicados para a fabricação de automóveis, liderado por Henry Ford, nos Estados Unidos, e disseminado para os demais países. Por isso, a expressão taylorista/fordista indica que os dois modelos apresentam os mesmos princípios de organização da produção, sendo que o fordismo foi apenas adaptado para a indústria automobilística. A ênfase continua na realização de um trabalho parcelado e fragmentado, o que garantiria a diminuição do desperdício e o aumento do lucro. As principais contribuições do fordismo para a produção industrial naquele período foram (GOUNET, 2002):

- Produção em massa: no intuito de reduzir os custos da produção e, conseqüentemente, o preço de venda dos carros, a meta era produzir o máximo em grandes séries.
- Parcelamento das tarefas: ao invés de um operário fazer um veículo inteiro (de forma artesanal), as tarefas são divididas, e cada operário deverá realizar apenas um tipo de tarefa, sempre a mesma e repetida ao longo da sua jornada de trabalho. Desse modo, o operário precisaria aprender e a se aperfeiçoar em apenas um tipo de tarefa, o que gera a desqualificação desses trabalhadores.
- Linha de montagem: criou-se uma esteira rolante em que os operários são dispostos um ao lado do outro, cada um realizando apenas a tarefa que lhe cabe. As peças a serem utilizadas na fabricação dos carros foram padronizadas para evitar o desperdício (tanto do tempo de trabalho do operário quanto do tempo para adaptação da peça ao automóvel).

A partir dessas mudanças na indústria automobilística, as fábricas puderam ser automatizadas, reduzindo consideravelmente o tempo de montagem de um veículo, que antes levava em torno de 12h30 para 1h30, na Ford (GOUNET, 2002).

Esse padrão produtivo estruturado no trabalho parcelar, fragmentado, com atividades repetitivas, em uma linha rígida de produção, que imprimia o ritmo e o tempo necessário para a realização das tarefas, ao mesmo tempo que suprimia a dimensão intelectual do trabalho operário, reduzindo-o a uma ação mecânica, acrescido a jornadas de trabalho prolongadas, consolidada, de vez, a subsunção real do trabalho ao capital para a extração intensiva da mais-valia (ANTUNES, 2009).

O taylorismo/fordismo predominou na indústria capitalista no século XX, ocorrendo também sua expansão para grande parte do setor de serviços (ANTUNES, 2009), o que reforça o ideário de que o trabalho desenvolvido nesse modelo de organização é um trabalho simples

que necessita de pouco conhecimento para realizá-lo, sem exigência de qualificação.

É nessa perspectiva que a formação de trabalhadores se estruturará na sociedade capitalista, sempre tendo em vista o modo de produção vigente, compreendendo uma pedagogia que se adeque a cada modo de produção. Nesse caso, a pedagogia do taylorismo/fordismo compreendeu/compreende uma pedagogia voltada à formação de trabalhadores para o trabalho na indústria, conforme observa-se a seguir.

4.3.2.2 Pedagogia do taylorismo/fordismo

Com o advento da indústria, a introdução de máquinas no processo produtivo e a consequente simplificação das tarefas, a pedagogia da fábrica, ou o princípio educativo humanista tradicional (KUENZER, 2011), fez-se presente no modo de produção do taylorismo/fordismo (acumulação rígida).

Marx e Engels (2011, p. 112) resumem bem o pensamento capitalista da época para a formação de trabalhadores:

Ora, qual é o custo de produção da própria força de trabalho? É o custo necessário para conservar o operário como tal e educá-lo para este ofício. Portanto, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por um trabalho, menos será o custo de produção do operário e mais baixo será o preço de seu trabalho, de seu salário.

Nesse modelo, a educação escolar ampliada não era valorizada, visto que não era tida como necessária para a execução do trabalho, já que o foco era a preparação de trabalhadores para realizarem um trabalho de caráter operacional. Concebia-se um trabalhador que pudesse resolver situações pouco complexas mediante ações aprendidas pela experiência. Desse modo, o conhecimento tácito (em detrimento do conhecimento científico) e a preparação geral do trabalhador – que depois se ampliava no fazer, na prática do dia a dia, no chão da fábrica, de forma assistemática e sem sustentação teórica – eram priorizados, com nítida ênfase na separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual (KUENZER, 2007). As competências desenvolvidas eram voltadas para ocupações previamente definidas e relativamente estáveis (KUENZER, 2016).

Como já mencionado anteriormente, as escolas, então, diferenciavam-se segundo a classe social a ser formada: trabalhadores e burgueses. Como assevera Kuenzer (1989, p. 23): “Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente

produzido”. Nessa perspectiva, não era considerada necessária a integração entre educação geral e educação profissional.

Ainda que o modo de produção capitalista tenha se reestruturado, o princípio educativo do trabalho na perspectiva taylorista/fordista não se esgotou, podendo coexistir com outro modelo, a do toyotismo.

4.3.2.3 Toyotismo

O Japão tenta implementar o fordismo, mas as fábricas japonesas não são páreos para as concorrentes norte-americanas que se estabeleceram por lá. Mesmo com o interesse do governo daquele país em proteger a fabricação nacional de carros por meio de uma lei de 1936 que proibia a fabricação por empresas estrangeiras, foi somente na década de 1950, após a Guerra da Coreia, que a indústria automobilística passa a ser prioridade para a economia nacional japonesa, por meio do apoio do recém-criado Ministério do Comércio Internacional e da Indústria (GOUNET, 2002).

No entanto, no início da década de 1970, o capitalismo começa a dar sinais de crise, tendo como principais traços: a queda da taxa de lucro gerado pelo aumento do preço da força de trabalho (conquista do pós-guerra) e de lutas sociais dos anos 1960 que visavam ao controle social da produção; o desemprego estrutural, que se iniciava na época, desencadeando uma retração do consumo e, conseqüentemente, o esgotamento do padrão taylorista/fordista de produção, que não conseguia conter essa retração; o crescimento exponencial do capital financeiro; a grande concentração de capitais advindos de fusões entre as empresas monopolistas e oligopolistas; a crise do “Estado do bem-estar social”, que diminuiu os gastos públicos e a transferência destes para o capital privado; e o aumento de privatizações (ANTUNES, 2009).

Alguns aspectos que levaram ao advento do toyotismo foram essa crise financeira – que demandava um aumento de produção sem aumentar gastos com remuneração de trabalhadores –, o combativo sindicalismo japonês, a introdução da experiência da indústria têxtil na fabricação de automóveis, especialmente quanto à possibilidade de um trabalhador operar mais de uma máquina ao mesmo tempo, a importação das técnicas de gestão de supermercados nos Estados Unidos (dando origem à *kanban*) e o avanço tecnológico, especialmente a microeletrônica (ANTUNES, 2011). Ou seja, era preciso racionalizar, reestruturar e intensificar o controle sobre o trabalho para reduzir custos e aumentar os lucros.

O toyotismo surge, então, como um novo modelo de produção (reestruturação produtiva),

que, diferentemente da acumulação rígida do fordismo, introduz a acumulação flexível, ou seja, formas flexíveis (de gestão, de produção, de contratação, dos processos de trabalho, entre outras) para garantir o lucro, a acumulação do capital.

Taiichi Ohno, vice-presidente da Toyota por muitos anos, é considerado o pai do toyotismo. Este foi implantado progressivamente na Toyota, nas décadas de 1950 a 1970, com o intuito de concorrer com a indústria americana, por meio da aplicação do fordismo no Japão, mas de maneira adaptada, de acordo com as condições próprias daquele país (GOUNET, 2002).

Gounet (2002) resume o modelo de organização da produção toyotista da seguinte forma:

- Produção puxada pela demanda, e o crescimento, pelo fluxo (*just-in-time*): diferente do fordismo, que era centrado na produção em massa, o toyotismo baseia-se na produção de muitos modelos, mas cada modelo em pouca quantidade, pois é a demanda, o consumo, que deve fixar o quantitativo a ser produzido.
- Máxima fluidez na produção: o trabalho na fábrica é decomposto em quatro etapas – transporte, produção, estocagem e controle de qualidade –, sendo que somente a produção agrega valor ao produto. Desse modo, as outras etapas devem ser realizadas no menor tempo possível para evitar desperdício e perda de lucro.
- Flexibilização da organização do trabalho: o parcelamento de tarefas e a individualização do trabalho, típicas do taylorismo/fordismo, são substituídos pelo trabalho em equipe e a operação de mais de uma máquina ao mesmo tempo por um único operário. Exige-se operários polivalentes, multifuncionais.
- Instalação do *kanban*: é um tipo de senha de comando, que comunica de forma rápida e fácil as demandas do processo de produção para que elas sejam respondidas rapidamente.

Se o fordismo exigia muito dos trabalhadores, o toyotismo exige muito mais. Nessa nova forma de organização, o trabalho nas fábricas é intensificado com o gerenciamento por tensão (*by stress*), por meio de sinais luminosos que indicam possíveis problemas em toda a cadeia produtiva. Além disso, a flexibilidade da produção acarreta a flexibilidade do trabalho e dos trabalhadores – a política é utilizar o mínimo de trabalhadores e o máximo de horas extras quando a demanda aumenta, ou ainda a subcontratação. A polivalência aumenta a responsabilidade do trabalhador, mas não o remunera proporcionalmente (GOUNET, 2002).

O sindicalismo combativo passa a ser sindicalismo de empresa – o “sindicato-casa”, que combina repressão com cooptação, atrelando-se ao ideário e ao universo patronal –, e prevê

ganhos salariais proveniente da produtividade. Em decorrência, tem-se o *karoshi* (morte súbita no trabalho) característico desse modelo, provocado pelo ritmo intenso e pela busca incessante por aumento da produtividade (ANTUNES, 2011).

O processo de produção toyotista, como resposta do capital à crise instalada dos anos 1970 e a base material do projeto neoliberal, representa a intensificação e exploração da força de trabalho na extração da mais-valia ao aumentar a sua produção sem aumentar o número de trabalhadores e precarizando cada vez mais seus vínculos, em um mercado altamente flexibilizado e desregulamentado. Nesse modo de produção capitalista, é essencial que a sua força de trabalho seja qualificada e preparada para dar conta das mutações tecnológicas vigentes (ANTUNES, 2009).

4.3.2.4 A pedagogia do toyotismo

A pedagogia de acumulação flexível é voltada para a formação de um trabalhador que tenha uma sólida formação geral. Contudo, uma formação profissional mais abrangente do que especializada, uma vez que, diferentemente do taylorismo/fordismo, a ideia é que o trabalhador possa transitar em diferentes atividades laborais, desenvolvendo competências em uma lógica de *aprender ao longo da vida*, categoria central dessa pedagogia (KUENZER, 2007; 2017).

A formação geral para todos se faz importante, pois o processo produtivo flexível necessita de trabalhadores com conhecimento teórico sistematizado e com domínio de competências cognitivas complexas, sobretudo as de comunicação e de lógica formal. Agora, os problemas a serem resolvidos são complexos, gerados por sistemas tecnológicos também complexos. O conhecimento tácito exigido no taylorismo/fordismo é substituído pela exigência do domínio intelectual (KUENZER, 2007).

No entanto, os trabalhadores ainda são divididos em trabalhadores de núcleo duro e trabalhadores periféricos, e a educação básica não é a mesma para esses dois grupos. Enquanto para os primeiros a qualificação tem caráter propedêutico, complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada, para os trabalhadores periféricos a educação básica se conforma como uma preparação geral, com treinamentos aligeirados e voltados para diferentes ocupações (KUENZER, 2007).

Depreende-se que, a despeito de falácia sobre a superação da dualidade estrutural no toyotismo, nem a divisão técnica do trabalho, nem a separação entre trabalho intelectual e manual foram superadas por essa pedagogia na medida em que: “esta ruptura só será efetivamente superada em outro modo de produção” (KUENZER, 2007, p. 1162).

A flexibilidade dos processos de trabalho de toda a ordem, no toyotismo, desencadeia a necessidade da formação de trabalhadores também flexíveis, por meio de aprendizagens flexíveis. Esses trabalhadores precisam se adaptar rapidamente às flutuações do mercado, estar prontos para se reposicionar, mudar de ocupação, por meio de aquisição de diferentes competências requeridas em cada momento, e ser disciplinados para aceitar as “regras do jogo” do mercado, com diferentes e combinadas formas de contratação e subcontratação, mas que mantenham os níveis de produtividade (KUENZER, 2007).

Como sintetiza Kuenzer (2016, p. 5):

[...] a pedagogia da acumulação flexível tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético, por meio de educação geral complementada com capacitações profissionais disponibilizadas de forma diferenciada por origem de classe, que os levem a exercer, e aceitar, de forma *natural*, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado.

Até o momento, pode-se compreender o papel da escola como lugar privilegiado para a hegemonia do capital, enquanto ela desempenha a função, de um lado, de domesticação da classe trabalhadora e, de outro, de garantia dos conhecimentos propedêuticos aos filhos da classe dominante. Todavia, essa escola é, ao mesmo tempo, um lugar privilegiado para se engendrar um novo modo de produção da existência, em uma perspectiva do materialismo histórico dialético, que caminhe para a superação do trabalho como atividade alienada e dividido entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e para a socialização do conhecimento, que somente será possível “[...] quando a educação transformar-se na essência do trabalho” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 151).

4.3.3 O trabalho como princípio educativo

A abordagem ontológica e histórica da categoria trabalho e a aproximação aos modelos de organização presentes no capitalismo foram importantes para avançarmos na compreensão da categoria analítica trabalho como princípio educativo.

Como vimos, é pela ação consciente do trabalho que o ser humano produz a sua existência, o seu mundo, a sua história. Já foi apontado que, quando se fala em produzir a sua existência, não é apenas produzir sua existência física e biológica, mas inclui a sua existência cultural social, simbólica e afetiva (FRIGOTTO, 2001).

Ressalta-se que se é pelo trabalho que se constitui a realidade humana e se define a existência histórica dos seres humanos, o trabalho como centralidade passa a se constituir como

um direito e um dever, na medida em que desde a infância ele deve ser socializado e aprendido para permitir a (re)criação permanente da existência humana em todas as suas dimensões (FRIGOTTO, 2001). Por sua vez, se cabe à educação a formação do ser humano e se este se produz pelo trabalho, é nessa junção – trabalho e educação – que se encontra o trabalho como princípio educativo. Conforme pontua Saviani (2003, p. 132): “[...] Toda a educação organizada se dá a partir [...] do entendimento e da realidade do trabalho”.

Nesse sentido, o trabalho como princípio educativo teria como finalidade a superação da dualidade estrutural e a emancipação da classe trabalhadora. No entanto, a conformação da relação trabalho e educação nos processos formativos é revestida por marcas de disputas que se efetivam no campo das relações sociais, tendo como hegemonia a luta entre capital e trabalho (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Ora, é na sociedade capitalista que o trabalho deixa de ter centralidade como valor de uso – isto é, para atender as necessidades vitais de existência de todos os seres humanos – e passa a ser considerado como valor de troca, com a finalidade de geração de lucro (torna-se mercadoria), reduzindo-se à noção de emprego (FRIGOTTO, 2001).

Nessa perspectiva capitalista, grande parte dos trabalhadores é considerada como mais um recurso do processo produtivo, sendo expropriado de seus conhecimentos, do domínio das técnicas e tecnologias e de sua autonomia no processo de produção do seu trabalho, pois agora basta um trabalhador que tenha conhecimento mínimo para um trabalho simples, parcelado e comandado pelas máquinas. Sem esquecer, no entanto, e apenas reforçando o que já foi exposto, que diante da reestruturação produtiva atual é requerido para alguns um trabalho mais “aprimorado” do ponto de vista intelectual, mas que, de forma alguma, está ileso das consequências advindas da fragmentação e flexibilização do processo formativo.

O trabalho deixa de ser um elemento criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades (FRIGOTTO, 2001), e as relações sociais de produção, bem como as formas de organização do trabalho, vão concebendo uma nova concepção de mundo, novos modos de vida, comportamentos, atitudes e valores (KUENZER, 2007) na reprodução do capitalismo.

Depreende-se que, historicamente, a depender do modo de produção estabelecido, a educação escolar conformará o seu projeto educativo para atender a esse modo de produção. De fato, o projeto pedagógico na sociedade capitalista terá como alicerce o ideário de trabalho do modo de produção capitalista, que se sustenta nos últimos três séculos e que se caracteriza pela mais-valia (acumulação e manutenção de capital).

Isto quer dizer que esse projeto tenderá a se submeter à lógica do mercado e do capital,

priorizando a função instrumental didático-pedagógica do trabalho e reduzindo a ação educativa ao “aprender fazendo”, com consequências cada vez piores para a educação escolarizada da classe trabalhadora (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

A escola que, no capitalismo, é “democratizada” para todos, sendo considerada o *locus* principal para a educação para o trabalho, tem na verdade o papel de disciplinar a classe trabalhadora, garantir que o trabalho a ser desempenhado por esta classe seja realizado, bem como manter e acentuar a divisão técnica do trabalho e, conseqüentemente, a divisão de classes. Assim, a pedagogia adotada no capitalismo segue os modos de organização da produção e as relações sociais que foram se estabelecendo mediante essa organização produtiva, conforme apresentado anteriormente.

A partir do referencial do materialismo histórico dialético, há que considerar que a classe trabalhadora não se submete a esses projetos hegemônicos capitalistas de maneira passiva ou conformada. Ao contrário, são engendradas ao longo da história disputas, por meio de propostas e projetos contra-hegemônicos, que buscam a superação da sociedade capitalista e a emancipação da classe trabalhadora. Nessas disputas, o trabalho como princípio educativo está fortemente presente, em uma vertente socialista, o que pode ser remetido ao entendimento de uma pedagogia do materialismo histórico dialético.

O trabalho como princípio educativo na perspectiva do materialismo histórico dialético fundamenta-se em uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão dos fundamentos técnicos, científicos, sócio-históricos e culturais por meio de conhecimentos desenvolvidos e validados socialmente, com o intuito de transformar as condições naturais da vida e ampliar as capacidades e potencialidades humanas (CIAVATTA; RAMOS, 2011). Deve ser considerado para além de uma técnica, didática ou metodologia no processo de aprendizagem, mas como um princípio ético-político (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), na medida em que, por meio da apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, pretende-se a compreensão das relações sociais, sobretudo no que tange às condições de exploração do trabalho humano e a forma como essas relações estabelecem os processos educativos, com vistas à superação da alienação e rumo à construção de uma nova sociedade (RAMOS, 2012).

A politécnia, conceito marxista, e a escola unitária de Gramsci são expressões concretas do trabalho como princípio educativo nessa perspectiva. A educação politécnica está ligada à formação integral do ser humano em seu sentido omnilateral, voltado ao desenvolvimento de todas as suas potencialidades para satisfazer suas necessidades materiais espirituais, de forma produtiva e criativa e autodeterminada (RAMOS, 2012). Envolve a articulação entre trabalho

intelectual e trabalho manual e o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas do processo produtivo capitalista, somados à compreensão desse processo produtivo e suas contradições, como forma de superá-lo (SAVIANI, 2003).

Gramsci, teórico que parte das concepções marxistas, tinha como propósito identificar possibilidades para concretizar uma reforma intelectual e moral a partir da educação de grupos subalternos, por meio de uma organização da cultura, para a superação do dualismo entre governantes e governados (DORE, 2014).

Para esse autor (GRAMSCI, 2004, p. 49), a maneira de realizar a superação da dualidade educacional, em que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola própria, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental [...]”, seria por meio da escola unitária, um tipo único de escola preparatória (primária-média) que deveria, antes da preparação profissional, formar o jovem como pessoa, capaz de pensar, estudar, dirigir ou controlar quem dirige.

A escola única, de cultura geral, propedêutica, humanista e formativa, deve articular a capacidade de trabalhar manual e intelectualmente, pois, para Gramsci (2004, p. 18), não há separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual: “em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora”. Nesse sentido, todos somos intelectuais em diversos níveis, e a diferença do trabalho do operário/proletário em relação ao trabalho do intelectual burguês deve ser buscada não na natureza da atividade que cada um realiza, mas no papel social desempenhado por cada um frente ao quadro geral das relações sociais (GRAMSCI, 2004).

A proposta de escola unitária de Gramsci carrega em seu bojo, além da concepção marxista, a sua própria história de vida e as mudanças educacionais ocorridas no período fascista na Itália. Por isso, ele se preocupou em propor uma escola para todos, que propicie a tomada de consciência dos aspectos políticos, históricos, econômicos e culturais da sociedade, visando à sua transformação (SILVA; EVANGELISTA, 2015).

Na perspectiva do trabalho como princípio educativo na concepção marxista, Kuenzer (2016) apresenta a pedagogia do materialismo histórico. Nessa concepção, a relação entre teoria e prática é concebida pela práxis, que é a atividade teórica (ação consciente) e prática (ação orientada pela teoria) que transforma a natureza e a sociedade.

Desse modo, diferentemente de outras propostas pedagógicas (como a pedagogia taylorista/fordista – cunhada por ela como pedagogia da fábrica – e a pedagogia flexível), a autora explica a indissociabilidade entre atividade prática e atividade teórica/intelectual, em seu sentido dialético, pois não há prática que não esteja respaldada por alguma atividade cognitiva

(ou seja, atividade teórica), e atividade teórica só existe a partir de e em relação com a prática, na medida em que o pensamento é uma ação humana, em que a consciência e as concepções são formuladas pelo movimento por essa ação humana (KUENZER, 2016).

Nesse sentido, uma ação intelectual é uma prática quando se pretende refletir sobre uma prática social ou de trabalho, apreendê-la, compreendê-la e reconstruí-la, integrando o conhecimento novo às experiências e conhecimentos anteriores, com o intuito de mudar a realidade. Entretanto, a atividade teórica sozinha não muda a realidade, é preciso que as ideias, a teoria, sejam transformadas em ações e, aí, temos a práxis (KUENZER, 2016).

Aprofundando um pouco mais o conceito de práxis, Vázquez (2011) relembra que desde as sociedades antigas, a contraposição entre teoria e prática já era a expressão filosófica e ideológica da contraposição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que se ancora na divisão de classes sociais. O trabalho nessas sociedades era próprio de escravos e considerado uma atividade indigna dos homens livres, que deveriam se ocupar com atividade contemplativa, intelectual. A práxis (unidade entre teoria e prática) só seria possível na política, e mesmo assim a teoria teria primazia sobre a prática.

Foi no período Renascentista, em consonância com os interesses econômicos da burguesia e do nascedouro do capitalismo, que “o homem” passa a ser visto como ente da razão e da vontade. Com a razão, que lhe possibilita compreender a natureza, e a vontade, que, iluminado pela razão, permite-lhe dominar e modificar a natureza, “o homem deixa de ser um simples animal teórico para ser também sujeito ativo, construtor e criador do mundo” (VÁZQUEZ, 2011, p. 45). Ainda que a atividade prática produtiva não seja rejeitada, ela ainda é relegada a um segundo plano, pois a separação entre teoria e prática que reflete a divisão social do trabalho (trabalho intelectual e trabalho físico) permanece. A práxis só é possível na política e nas artes (VÁZQUEZ, 2011).

É na filosofia marxista que a práxis inclui a classe trabalhadora, em um sentido de práxis revolucionária, sendo considerada como atividade teórico-prática voltada para uma ação transformadora da realidade natural e social. Implica, portanto, na produção de um fim (que é aquilo que se quer obter, sua intenção, o que se quer transformar) e na produção de conhecimento (conceitos, leis, hipóteses, teorias, leis mediante as quais se conhece a realidade que se quer transformar, bem como as necessidades que mobilizam tal transformação). Desse modo, teoria e prática formam uma unidade que pressupõe mútua dependência, ao mesmo tempo que se deve reconhecer a primazia da prática em relação à teoria, assim como a necessidade da autonomia relativa da teoria em relação à prática, para que a teoria possa inclusive se antecipar à própria prática, sem quebrar a unidade entre elas (VÁZQUEZ, 2011).

A prática sem teoria, ou com o mínimo dela, é o que se pode denominar de senso comum, consciência simples, em que a atividade prática tem um sentido estritamente utilitário, e a teoria se torna nociva ou desnecessária para a própria prática. Diferentemente da práxis, em que se estabelece uma unidade entre teoria e prática, no senso comum há uma oposição radical entre elas (VÁZQUEZ, 2011). O senso comum possibilita ao ser humano “orientar-se no mundo, de familiarizar-se com as coisas e manejá-las, mas não proporciona a compreensão das coisas e da realidade” (RAMOS, 2012, p. 122).

Além do senso comum, Vázquez (2011) chama a atenção para o pragmatismo, doutrina filosófica que também estabelece uma oposição radical entre teoria e prática, concebendo que a verdade está vinculada à experiência, e o conhecimento, a necessidades práticas, reduzindo, desse modo, “o prático ao utilitário, com o qual acaba por dissolver o teórico no útil” (VÁZQUEZ, 2011, p. 243).

A negação de que o conhecimento é resultante da relação entre teoria e prática, entre o trabalho intelectual e atividade, descaracteriza a concepção de práxis e nega a centralidade do trabalho, compreendida em sua dimensão ontológica (KUENZER, 2017).

Enquanto na pedagogia flexível a prática é tida como ponto de partida e de chegada do conhecimento, sem a mediação da teoria, sendo sustentada pelo senso comum e/ou conhecimento tácito, na perspectiva do materialismo histórico a prática é tida como atividade, destituída de caráter teórico e, por isso, exige-se a reflexão teórica sobre a prática, para construir sínteses teóricas mais elaboradas que orientam práticas diferenciadas, que visam a transformação da natureza e da sociedade. Os princípios metodológicos devem articular teoria e prática para buscar a superação da fragmentação da ciência e sua separação da prática (KUENZER, 2016).

4.3.4 A categoria trabalho nas escolas técnicas: distanciamento do trabalho como princípio educativo e aproximação à pedagogia reprodutora da lógica capitalista

Analisar as diretrizes teórico-metodológicas da formação técnica em saúde no estado de MS, tendo como base a categoria trabalho como princípio educativo, é importante pois entendemos que as escolas técnicas organizam seus planos de cursos técnicos e projetos político-pedagógicos a partir da sua visão e compreensão de mundo, de ser humano, da sociedade e do trabalho.

Na compreensão do trabalho como princípio educativo em uma perspectiva marxista, tem-se o trabalho como elemento humanizador do trabalhador, como manifestação de vida, que

o anima e enobrece, pois possibilita a relação criadora do ser humano com a natureza, produzindo a sua existência, o seu desenvolvimento integral – físico, material, cultural, social, político, estético –, mediado por uma educação de formação geral e profissional, única, politécnica e omnilateral, com vistas à emancipação da classe trabalhadora (CIAVATTA, 2012; TEODORO; SANTOS, 2011).

Já compreender o trabalho no projeto pedagógico da lógica do capital se configura como um mero treinamento/adestramento em técnicas produtivas, em que o conhecimento dos fundamentos científicos e tecnológicos relacionados a essas técnicas podem até ser ofertados, mas sem assegurar a articulação do trabalho com o conjunto do processo produtivo e com as relações sociais mais amplas. É a mera adaptação do trabalhador ao mercado (FRIGOTTO, 2001; SAVIANI, 2016b), é um trabalho “que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria” (CIAVATTA, 2012, p. 92).

A pergunta que guiou esta parte do estudo foi: Em que medida o sentido do trabalho dado pelas escolas técnicas se articula com um projeto de emancipação da classe trabalhadora (trabalho como princípio educativo marxista) ou, ao contrário, aproxima-se das pedagogias com enfoque capitalista, configurando-se como uma formação especialmente voltada para o mercado?

Compreender o princípio adotado pelas escolas e trabalhado pelas professoras e coordenadoras/coordenador é importante para identificar o referencial teórico-metodológico adotado, contribuindo para a caracterização da formação técnica na área da saúde no estado de MS.

Desse modo, apresentaremos a análise de parte do *corpus* da pesquisa (documentos coletados nas escolas e as entrevistas das professoras e coordenadoras/coordenador das escolas técnicas participantes), tentando apontar as aproximações e distanciamentos da formação para o trabalho com o princípio educativo marxista ou para o trabalho na lógica capitalista, a partir das seguintes categorias empíricas: o sentido dado ao trabalho; a relação trabalho-educação adotada pela escola; e a relação teoria e prática.

4.3.4.1 O sentido dado ao trabalho

Primeiramente, trechos de documentos e falas permitem apreender o sentido dado ao termo *trabalho* pelos documentos das escolas e participantes, pois é a partir da compreensão desse sentido que será possível se aproximar da concepção adotada acerca da relação teoria-prática.

Apenas uma escola (ET3) apresenta em seu PPP o significado que é dado para a categoria *trabalho*, considerando-o importante tanto no âmbito social quanto no econômico, uma vez que é eleito como um dos fatores de realização pessoal e fonte geradora de renda e riqueza. Em outra parte do texto, parece se referir à dimensão ontológica do trabalho quanto à produção da existência humana, ainda que não esteja tão claro.

[...] o trabalho tem uma importância fundamental, seja no sentido social, seja no econômico. Individualmente, é uma das principais formas de realização pessoal e, ao mesmo tempo, uma das principais formas de integração social. Além disso, é a *maior fonte geradora de renda e riqueza, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo* (PPP ET3, grifo nosso).

Considerando que a educação profissional e tecnológica, a partir de como é observada/entendida [pelo/a] [nome da escola], extrapola a simples correlação com o mercado de trabalho, uma vez que busca a formação do cidadão na sua totalidade, torna-se necessário refletir sobre práticas pedagógicas que não leve a qualificação como fim em si mesma, mas aquela que forma para a vida na qual se insere o *trabalho como foco fundamental da existência humana* (PPP ET3, grifo nosso).

No entanto, o significado de trabalho apresentado parece não levar em conta as contradições na sociedade capitalista, negando o fato de ser uma sociedade desigual, dividida em classes, especialmente quando afirma que o trabalho “é a maior fonte geradora de renda e riqueza, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade como um todo” (PPP ET3). Ora, na sociedade capitalista a riqueza não é generalizada, mas produzida pela mais-valia, em que a classe trabalhadora, ao vender a sua força de trabalho, é explorada no mais alto grau pelos que detém os meios de produção. O trabalho (do trabalhador) é, na verdade, fonte de riqueza para quem o explora (a burguesia); a riqueza, portanto, na sociedade capitalista, não é para todos! Como assevera Frigotto (2015, p. 243): No sistema capitalista, trata-se de compreender a lei segunda – *a da mais-valia*, ou seja, o modo específico de acumulação de lucro e de riqueza dos capitalistas perante a exploração e a expropriação da classe trabalhadora.

Na verdade, essa mesma escola, ao descrever o espaço da sala de aula, apresenta a seguinte redação:

A sala de aula ou o Ambiente Virtual de Aprendizagem constitui um espaço privilegiado de aprendizagem. *Nela está representado o mundo do trabalho, embora não devam prevalecer relações de mercado*. O docente é o representante do mundo do trabalho, que cria as condições para que ocorra de forma significativa essa aprendizagem (PPP ET3, grifo nosso).

Pois bem, se é na sala de aula o espaço privilegiado de aprendizagem, uma vez que está representado o mundo do trabalho, não seria importante trazer para a cena de aprendizagem a análise crítica acerca das relações sociais inseridas no modo de produção capitalista,

considerando as suas implicações para a formação como trabalhador? Não é importante que os estudantes já pudessem compreender e refletir com criticidade sobre a relação do seu futuro trabalho com o processo produtivo compreendido a partir das relações sociais mais amplas?

As demais escolas não apresentam explicitamente o sentido dado ao trabalho, mas pode-se inferir que, para as ET2 e ET4, assim como para a ET3, o trabalho é considerado como sinônimo de emprego, na medida em que cabe ao processo formativo atender às necessidades do mercado de trabalho⁴², ainda que a preparação para a vida também seja mencionada, mas esta deve ser preparada para viver no contexto dinâmico e flexível que é esse mercado. Ou seja, a preparação para a vida está mais relacionada à adaptação constante dos indivíduos a esta sociedade de mercado.

É interessante notar que o sentido do trabalho como preparação para a vida, em uma vertente de mercado, é concebido por uma escola pública (ET2). Souza e Piolli (2022) alertam para a invasão da lógica do setor privado no setor público educacional (em sua organização, estrutura e funcionamento), substancialmente por meio da parceria público-privada, com a adoção de princípios e valores da gestão empresarial, o que caracteriza a subsunção da educação ao sistema de produção capitalista.

[...] a oferta do Curso Técnico em Imobilizações Ortopédicas, visa contribuir de maneira ativa para o atendimento às demandas necessárias do mercado de trabalho, e oferecer profissionais habilitados, competentes e dinâmicos, preparados para a empregabilidade e a competitividade do mundo moderno, capazes de atuar com eficiência e eficácia no mercado de trabalho (PPC ET2).

Entendendo que uma das finalidades [do/a] [nome da escola] é preparar para o trabalho e para a vida em todas as suas dimensões [...]. Os conteúdos e atividades deverão ser abordados de forma a atender às reais necessidades dos alunos e da sociedade, proporcionando-lhe o *crescimento para a vida produtiva*. (PPP ET2, grifo nosso).

[...] essa formação para a cidadania além de possibilitar ao estudante se desenvolver para continuar aprendendo, propiciará a fundamentação necessária para compreender como se dão os processos e os princípios científicos e tecnológicos necessários à colocação dos profissionais no mercado (PPP ET2).

[um dos objetivos da ET é] Disponibilizar ao mercado de trabalho profissionais de nível técnico habilitados para desenvolver atividades voltadas à saúde integral da comunidade (PPC ET4).

⁴² Nos documentos analisados, há o uso, muitas vezes de forma indistinta, dos termos: “mercado de trabalho” e “mundo do trabalho”. Enquanto mercado de trabalho diz respeito ao caráter mercantil da força de trabalho, mundo do trabalho é uma categoria mais ampla e complexa, pois corresponde ao conjunto de fatores que engloba e coloca em relação dialética e dinâmica a atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que essa atividade se realiza, as técnicas e tecnologias que possibilitam essa atividade, as prescrições e normas que regulam as relações, os produtos advindos delas, os discursos, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação oriundas desse processo (FIGARO, 2008). Ao longo da análise deste estudo, verifica-se que, no conjunto dos documentos das escolas, o termo “mundo do trabalho” se aproxima, na verdade, da concepção de “mercado de trabalho”.

A Escola define-se como participativa, preparando o indivíduo para o exercício da cidadania, com oferta da formação profissional. Oferece cursos de educação profissional, no Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, atendendo à demanda do mercado de trabalho [...] (PPP ET4).

Educar para o trabalho em atividades de saúde, com profissionais comprometidos na construção de uma sociedade cidadã, atendendo a demanda do mercado de trabalho (PPP ET4).

[...] a educação profissional e tecnológica [do/a] [nome da escola] deve favorecer a inserção dos sujeitos no mercado de trabalho sem deixar de considerar a necessidade de uma educação contínua ao longo da vida (PPP ET4).

Os termos “cidadania” ou “exercício da cidadania” são recorrentes nos documentos analisados. O uso desses termos é utilizado de forma generalizada nas produções acadêmicas brasileiras, especialmente após a Ditadura Militar, em que o movimento pelos direitos e pela afirmação a cidadania para todos os brasileiros foi emblemático. No entanto, esse conceito utilizado está muito ligado ao conceito liberal de cidadania, em que, embora todos os brasileiros sejam considerados cidadãos, há níveis e situações diferenciadas de cidadania, de acordo com a classe social a que pertençam, o que resulta em acesso diferenciado a bens necessários à sobrevivência. Uma vez que o direito à propriedade privada prevalece, assim como o livre funcionamento do mercado, configura-se, em nosso país, a cidadania individual (que pressupõe liberdade, igualdade e autonomia dos indivíduos em uma sociedade de mercado, de livre competição, em que todos sejam respeitados e possam manifestar livremente suas opiniões) em detrimento da cidadania coletiva (que também pressupõe liberdade e igualdade dos cidadãos, mas busca a garantia de leis e direitos para as categorias sociais excluídas da sociedade historicamente) (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006).

No bojo da cidadania individual na sociedade neoliberal, outros termos entram em voga no âmbito educacional e são amplamente utilizados: sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, entre outros. Em relação a este último, o trabalhador é reconhecido como produtivo não porque produz valores de uso, mas no sentido de ser capaz de produzir mais-valia, por meio da exploração do seu trabalho, via desregulamentação e flexibilização das leis trabalhistas que estão ocorrendo no país (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2006).

É preciso um olhar atento para o uso do termo nos documentos analisados na tentativa de apreender a qual cidadania ele está se referindo e para qual modelo de sociedade essa “cidadania” está atrelada. A depender dos textos desses documentos, que enfatizam exclusivamente a preparação para o trabalho de acordo com as demandas do mercado, entende-

se que a cidadania preconizada é a do modelo neoliberal.

Nas falas das coordenadoras/coordenador e professoras, o trabalho também fica restrito à noção de emprego, no sentido que a formação deve visar à entrada do egresso no mercado de trabalho, como mostrado a seguir:

Eu vejo assim, que aqui é uma formação pra vida, entendeu? Eles aprendem aquela profissão, e se realmente eles tiverem determinação de querer vencer na vida, eles conseguem. [...] E ali o hospital já fica de olho nos melhores, né? Nos melhores alunos, nas pessoas que mais se destaca (C2).

[...] e aí a gente tá preparando esse aluno pro mercado. [...] é algo essencial que tem que ter essa parceria, né, entre a instituição, entre alunos e entre mercado de trabalho, [...] uma prova disso é que tem os egressos aí dentro do mercado atuando (C3).

[...] a preocupação em que ele tenha uma formação que ele possa realmente sair capacitado pra atuar no mercado. [...] (C4).

[...] ela [a Escola] pensa que essa formação é importante pra atuação dos profissionais no mercado de trabalho, [...] a intenção era ter mais profissionais, colocar esses profissionais pra atuar nos locais que estavam precisando de profissionais, e fazer isso com qualidade pra ter profissionais... Bons profissionais, profissionais bem preparados pra atuar aonde estava necessitando (P2).

Ah, eu acho que é um curso, assim, que é 100% de sair e arrumar emprego, de engajamento 100%. [...] acho, assim, que toda mão de obra formada vai ser absorvida pelo mercado (P3).

[...] formar os alunos com excelência mesmo. De ter aquele conhecimento tanto teórico quanto prático e sair preparado pro mercado de trabalho (P4).

De fato, é salutar a preocupação das escolas, das professoras, das coordenadoras e do coordenador para que a formação técnica de nível médio realmente qualifique os estudantes para atuarem na profissão escolhida. Todavia, para além de formar para terem um emprego, não foi possível verificar preocupação quanto a formar para um trabalho que produza a existência humana, em sua dimensão ontológica. Sobretudo na área da saúde, a formação profissional, consubstanciada pela Reforma Sanitária, que promulga um novo projeto de saúde e de sociedade, demanda outra concepção de educação, em que a formação não deve se restringir a formar trabalhadores meramente para ocuparem postos de trabalho ou que apenas compreendam o seu papel nas equipes de saúde, mas que possam participar na gestão, na definição e na organização do sistema de saúde, aliando a dimensão técnica a uma dimensão ético-política (LIMA, 2006). A formação não deve ser *para* o trabalho, mas *pelo* trabalho, sendo este o elemento central do processo educativo (BONI; GONÇALVES; NOVAES, 2021).

A formação profissional com o intuito exclusivo de “arrumar um emprego” está coerente com a perspectiva da cidadania individual, que difere largamente da possibilidade de formar o trabalhador para que compreenda o trabalho nas suas relações sociais mais amplas,

engendrado nas contradições do sistema capitalista, que tenha consciência do espaço social que ocupa, para o fortalecimento da sua própria classe, com vistas à sua emancipação, o que conforma a cidadania coletiva.

Ciavatta (2019), nessa direção, alerta que as escolas de nível médio e as universidades normalmente não falam de trabalho, mas de emprego, de profissões, reduzindo os processos laborais (e educacionais) à relação com empresas e serviços, à formação de mão de obra para o mercado.

A preocupação quanto à entrada no mercado é tamanha que uma professora organiza as atividades em torno de questões de concurso.

[...] desde o início eu levo eles focado, assim, pra pensar em concurso público, seja em atividades... Geralmente passo a matéria, né, explico, faço tudo, e trago atividades, questões pra eles fixarem como que aquele conteúdo pode cair numa questão. [...] coloco, retiro mesmo de concurso que já tiveram pra eles verem como que aquela matéria pode aparecer no concurso, na questão de concurso público mesmo e já ir se adaptando aquela maneira, né? (P4).

Contudo, pode-se identificar a intenção das professoras em garantir a aprendizagem, apesar de ainda restrita a uma aprendizagem operacional.

Mas a preocupação maior é que realmente eles aprendam e não sejam o que eu sempre digo pra eles, “um simples apertador de botão”, porque ensinar a apertar botão, qualquer um que você ensinar vai lá e vai aprender. Então eu tenho sempre assim, “você vai fazer dessa maneira, mas por que você vai fazer dessa maneira? Por conta disso, disso, disso e disso”. Não só assim, “não, você vai fazer assim e pronto”, entendeu? [...] que eles não sejam assim simples apertadores de botão e realmente tenha conhecimento do que eles estão fazendo (P4).

[...] Porque, assim, se ao final eu quero que esse aluno tenha um senso crítico, que ele seja alguém que tenha a capacidade de analisar, de fazer conclusões, isso aí tem que ser construído no transcorrer do curso, senão... [...] saber argumentar, saber fazer. Sabe? Então, assim, dentro do grau de técnico eles saberem argumentar: “Eu não vou fazer isso enquanto não tiver isso, isso e isso” (P3).

A intenção de que, no processo formativo, os estudantes adquiram conhecimento sobre o que eles farão como profissionais para não serem “um simples apertador de botão” e que “tenham um senso crítico” é importante, mas não suficiente para uma formação que tenha o trabalho como princípio educativo. É necessário garantir, no processo formativo, um entendimento mais amplo do processo produtivo, preparar não apenas para o exercício das atividades laborais, mas levar à compreensão dos processos técnicos, científicos e histórico-sociais dessas atividades (CIAVATTA, 2019).

Historicamente sabe-se que a formação técnica é centrada no saber-fazer, e na formação em saúde não é diferente. A divisão social e técnica do trabalho separa os que “fazem” dos que

“pensam”, em consonância com a organização da sociedade dividida em classes, separando, portanto, o trabalho manual do intelectual, com privilégio do segundo em detrimento do primeiro (REIS *et al.*, 2020; BONI; GONÇALVES; NOVAES, 2021). Dessa forma, concretiza-se, portanto, a dualidade educacional a partir da dicotomia entre a instrução profissional e a instrução geral, sendo somente superada com a adoção da politecnia (SAVIANI, 2003), em uma educação integral e integrada, visando à formação humana plena e incorporando no processo formativo o trabalho, a ciência e a cultura, dimensões fundamentais da atuação do ser humano (RAMOS, 2009).

O fato de se enfatizar o “fazer” na EPTNM em saúde é marcado pela divisão social do trabalho, em que se considera apenas as tarefas parcelares que o trabalhador técnico desempenha, sem levar em conta (e sem valorizar) o trabalho que esse técnico pode ter junto aos demais membros da equipe de saúde. Para caminharmos nessa análise, faz sentido perguntar: Que perfis profissionais de conclusão estão previstos nos projetos pedagógicos dos cursos? As respostas a essa pergunta corroboram a compreensão do tipo de formação proposto nessas escolas.

Os perfis profissionais de conclusão de cursos dessas três escolas (ET2, ET3 e ET4) também estão voltados para a ênfase operacional na formação e seguem, principalmente, os perfis previstos no CNCT, nas versões 2012 ou 2016, conforme Quadro 7.

Quadro 7 – Perfis profissionais de conclusão de cursos técnicos previstos nos PPC e nos CNCT 2008, 2012 e 2016

Curso Técnico/Ano de elaboração do PPC	Perfil profissional de conclusão previsto no PPC	Perfil profissional de conclusão previsto no CNCT
Análises Clínicas/2014	[...] é responsável por auxiliar e executar atividades padronizadas de laboratório-automatizadas ou técnicas clássicas-necessárias ao diagnóstico, nas áreas de parasitologia, microbiologia médica, imunologia, hematologia, bioquímica, biologia molecular e urinalise. Este profissional atua em postos de coleta, laboratórios de Análises Clínicas, Hemocentros, sob a supervisão do profissional graduado e interagindo com equipes no local de trabalho. Desempenha suas atividades operando e zelando pelo funcionamento do aparato tecnológico de laboratório de saúde, com atenção, comprometimento e responsabilidade. Colabora, compondo equipes multiprofissionais na investigação e	CNCT - 2008 e 2012 Auxilia e executa atividades padronizadas de laboratório – automatizadas ou técnicas clássicas – necessárias ao diagnóstico, nas áreas de parasitologia, microbiologia médica, imunologia, hematologia, bioquímica, biologia molecular e urinalise. Colabora, compondo equipes multidisciplinares, na investigação e implantação de novas tecnologias biomédicas relacionadas às análises clínicas. Opera e zela pelo bom funcionamento do aparato tecnológico de laboratório de saúde. Em sua atuação é requerida a supervisão profissional pertinente, bem como a observância à

	implantação de novas tecnologias biomédicas relacionadas às análises clínicas.	impossibilidade de divulgação direta de resultados.
Imobilizações Ortopédicas/2017	<p>[...] são profissionais preparados para identificar novas situações, auto organizar-se, tomar decisões, trabalhar em equipe multiprofissional, de forma ética, utilizando-se de conhecimentos e habilidades de forma interdisciplinar, aplicando-os para o alcance da qualidade do trabalho em Imobilizações Ortopédicas.</p> <p>Ao concluir o Curso, além das competências definidas para a Qualificação Profissional Técnica, o estudante deverá, ainda ter domínio das seguintes competências:</p> <p>Confeccionar, aplicar e retirar aparelhos gessados, talas gessadas (goteiras e calhas) e enfaixamentos, com uso de material convencional e sintético;</p> <p>Preparar e executar trações cutâneas na instalação de trações esqueléticas e nas manobras de redução manual de fraturas e luxações.</p> <p>Auxiliar:</p> <p>Ao concluir com êxito os módulos I, II e III do Curso, os Profissionais estarão qualificados para atuar nas atividades relativas à área do <i>Auxiliar de Imobilização Ortopédica</i> desenvolvendo suas atribuições com autonomia no mundo de trabalho.</p> <p>Ao concluir a qualificação profissional técnica o estudante deverá ter domínio das seguintes competências:</p> <p>Auxiliar a realização de imobilizações ortopédicas gessadas e não gessadas;</p> <p>Favorecer o tratamento, a recuperação e a prevenção de disfunções locomotoras;</p> <p>Contribuir para a promoção da saúde do cliente.</p>	<p>CNCT - 2016</p> <p>Confecciona, aplica e retira aparelhos gessados, talas gessadas (goteiras e calhas) e enfaixamentos, com uso de material convencional e sintético. Prepara e executa trações cutâneas na instalação de trações esqueléticas e nas manobras de redução manual de fraturas e luxações.</p>
Radiologia/2016	<p>[...] é o profissional que realiza exames radiológicos convencionais e mamográficos. Realiza o processamento das imagens radiográficas. Aplica técnicas de proteção radiológica e de biossegurança. Posiciona o paciente. Opera equipamentos na realização de exames nos serviços de radiologia e diagnóstico por imagem. Realiza técnicas de ensaios não destrutivos nos setores de radiografia industrial, medidores nucleares e técnicas analíticas. Realiza exames radiológicos convencionais, computadorizados e digitais. Aplica os princípios de proteção radiológica. Identifica artefatos de imagem e alterações nas radiografias. Trata os rejeitos resultantes do processamento de filmes radiográficos.</p>	<p>CNCT - 2016</p> <p>Realiza exames radiológicos convencionais e mamográficos. Realiza o processamento das imagens radiográficas.</p> <p>Aplica técnicas de proteção radiológica e de biossegurança. Posiciona o paciente. Opera equipamentos na realização de exames nos serviços de radiologia e diagnóstico por imagem. Realiza técnicas de ensaios não destrutivos nos setores de radiografia industrial, medidores nucleares e técnicas analíticas. Realiza exames radiológicos convencionais, computadorizados e digitais. Aplica</p>

	O Técnico em Radiologia integra equipes de saúde e desenvolve, sob a supervisão do Médico Radiologista, orientações sobre o preparo necessário para a realização dos procedimentos radiológicos e para a geração de rádio imagens para fins médicos, odontológicos e veterinários; colabora em levantamentos, estudos e pesquisas científicas e participa no gerenciamento dos serviços de radiologia.	os princípios de proteção radiológica. Identifica artefatos de imagem e alterações nas radiografias. Trata os rejeitos resultantes do processamento de filmes radiográficos.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora não seja o intuito no momento realizar análise mais aprofundada sobre o teor desses perfis em relação às versões do CNCT e de outros dispositivos legais relativos à EPTNM, nota-se que a redação dos perfis contempla basicamente uma lista de procedimentos a serem realizados, assim como descritos no CNCT, atendendo exclusivamente à visão de mercado.

É o “fazer” que predomina na descrição desses perfis profissionais de conclusão, ao mesmo tempo que se verifica a ausência de referência para uma formação humana, crítica e política, em perspectiva politécnica, o que também foi identificada em um estudo realizado com os planos de cursos técnicos de escolas técnicas do estado de São Paulo, nos cursos Técnicos em Enfermagem, Farmácia e Nutrição e Dietética (CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022).

Em que pese que os cursos sigam os CNCT, dois cursos (Imobilizações Ortopédicas e Radiologia) utilizaram a versão de 2016 e incrementaram seus perfis: o de Imobilizações Ortopédicas acrescentou o perfil de conclusão para o auxiliar; e o de Radiologia acrescentou outras ações para o técnico. Em ambos os perfis, essas ações não estavam previstas em nenhuma versão do CNCT, na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) ou na lei de exercício profissional, no caso da Radiologia. O curso técnico em Análises Clínicas utilizou a versão de 2012 do CNCT, que é a mesma versão de 2008, primeira versão do documento.

Ao conceber uma formação profissional técnica de nível médio em saúde em vertente operacional em detrimento de uma formação politécnica, a escola reforça o que socialmente foi destinado a esse trabalhador: um trabalhador que deve cumprir tarefas parcelares, padronizadas, individualizadas, com atuação invisibilizada e explorada, sem um entendimento mais amplo do processo produtivo e, portanto, não comprometido com a transformação social. Essa perspectiva se distancia da formação de um trabalhador que, ao ser corresponsável pelo cuidar individual e coletivo, atue com consciência crítica, compreendendo as relações sociais de produção e suas implicações nas condições de vida e saúde e, por isso, com responsabilidade ético-política.

Diferentemente das demais, a ET1, em seus documentos, mesmo não abordando o sentido do trabalho de maneira explícita, refere-se à formação para o SUS e, portanto, se o

trabalho não é considerado em sua dimensão ontológica, quanto à produção da existência humana, também não está simplesmente a serviço do mercado, na lógica capitalista, mas sim a serviço do SUS para a qualidade dos serviços prestados, como ela mesmo anuncia em seus documentos:

[...] é uma escola-serviço e trabalha de acordo com a demanda apresentada pelo Sistema Único de Saúde (SUS). [...] Não é, portanto, uma escola voltada à demanda do mercado de trabalho nem à demanda espontânea da população (PPC ET1).

[...] Os currículos dos cursos devem estar em consonância com as necessidades dos serviços de saúde, promovendo processos formativos que contribuam para a melhoria da qualidade dos serviços oferecidos pelo SUS e da qualidade de vida da comunidade em geral. Devem-se estimular projetos de extensão que envolvam a escola e a comunidade (Regimento ET1).

Discernir sobre a importância social do trabalho na área de saúde, exercendo uma consciência crítica, autocrítica ante situações vividas e relacionadas com o dia a dia [...] (PPC ET1).

Parece-nos oportuno, nesse momento, compreender o PPP do curso ofertado pela ET1 para melhor traçarmos o caminho político que ela segue ao não mencionar o mercado de trabalho como direcionador de suas ações, o que difere das outras escolas estudadas.

Seu PPP está dividido em três marcos – situacional (contexto atual), doutrinal (contexto almejado) e organizacional (ações a serem realizadas) –, tendo os dois primeiros marcos embasamento em um referencial crítico, com disposição para entender melhor a sociedade capitalista em que esse trabalhador está inserido. O SUS é citado como um sistema do ideário socialista e que sofre as contradições da sociedade capitalista, e o papel da ET1 é contribuir para a consolidação desse sistema.

Essa sociedade capitalista, atualmente, está profundamente influenciada pelas concepções neoliberais e encontra-se em um processo intenso de globalização da economia, com a crescente desterritorialização dos Estados-Nações, resultando em um aumento crescente das desigualdades sociais, da concentração de riqueza e de informação, em poder de poucos, e cada vez mais pobreza e exclusão social, para a grande parte da população mundial. [...] Esse modo de produção perverso e iníquo criou uma concepção de mundo em que o cidadão que não está constantemente qualificando-se, interconectando-se com as novas tecnologias, culpa-se pelas suas mazelas e é levado a acreditar que é exclusivamente responsável por sua situação.

[...]

Apesar de o SUS ser um sistema cujas concepções o aproximam do ideário socialista, ele encontra-se inserido em uma sociedade capitalista, sofrendo todas as influências desse modo de organização, tendo como consequência em seu interior: precarização da força de trabalho, gestão descompromissada com os interesses sociais, dificuldade no seu financiamento; ameaça constante de privatização de suas ações e serviços; não incentivo ou participação social precária e outras consequências nocivas geradas por essa forma de organização social e econômica. [...] Assim, esperamos contribuir na consolidação de um sistema de saúde brasileiro democrático e universal enquanto instituição formadora compromissada com a formação de trabalhadores do SUS (PPP

ET1, partes do referencial teórico do marco situacional).

No marco doutrinal, o referencial teórico apresenta apontamentos sobre o tipo de sociedade que se almeja e que, segundo seu PPP, somente será alcançado por meio da superação da sociedade capitalista via a efetivação de uma educação politécnica, que, conseqüentemente, levará à concretização do SUS.

Enfim, queremos uma sociedade que considere o ser humano como o eixo principal de suas ações, colocando o capital a serviço do desenvolvimento da humanidade.

Nessa sociedade, necessitamos de um cidadão que rompa com a visão limitada, gerada pelo capitalismo e que tenha liberdade para criar e ser protagonista de uma nova estrutura organizacional. [...]

Essa educação deve superar a clássica divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, pois essa dicotomia, decorrente das condições de trabalho capitalista, empobrece o trabalhador que se transforma em uma mera mercadoria.

Desse modo, queremos uma educação voltada para a politécnica, que propicie uma formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores, levando-os à busca da sua autotransformação e à compreensão da sua condição social e histórica.

[...]

Com a efetivação dessa sociedade, acreditamos que teremos condições de concretizar o SUS que sempre defendemos e idealizamos, com seus princípios de universalidade, equidade e integralidade respeitados. Teremos, enfim, decisões de governo e de Estado realmente voltadas para a cidadania, com entidades representativas atuantes e politizadas tanto dos usuários, dos conselheiros quanto dos trabalhadores de saúde (PPP ET1, partes do referencial teórico do marco doutrinal).

Antes de caminharmos com a nossa análise da ET1, faz-se importante destacar que a ET3 também faz uma divisão em marcos em seu PPP (situacional, filosófico e operativo) e apresenta alguns aspectos do que pode se relacionar a uma visão crítica. No entanto, diferentemente da ET1, esse referencial crítico é “misturado” com a concepção voltada para o mercado, podendo ser apreendidas contradições importantes quanto à concepção de sociedade e educação, pois ao mesmo tempo que afirma a importância da formação de “cidadão politécnico”, refere-se a uma aprendizagem flexível e à adaptação de sujeitos ao mercado de trabalho. A título de exemplo, destacamos os seguintes excertos de seu PPP analisado:

No campo da educação profissional e tecnológica não se concebe mais uma formação como simples instrumento de política assistencialista ou linear, com ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas uma educação profissional e tecnológica que tenha o trabalho como princípio educativo com o foco na formação integral do indivíduo para que tenha efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade (PPP ET3).

Assim, [o/a] [nome da escola] desenvolve a formação do cidadão politécnico, ou seja, não aquele formado apenas para o mercado de trabalho, mas aquele que se forma omnilateralmente (PPP ET3).

[O/A] [nome da escola] prepara seus educandos para a realidade do mundo do

trabalho, para saber viver em sociedade, partilhando conhecimentos com a equipe na qual estará inserido e também para conhecer as formas flexíveis com as quais a aprendizagem poderá se apresentar (PPP ET3).

[...] este Projeto Político Pedagógico enseja a articulação entre ensino e aprendizagem por competências, dando oportunidade da formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos na sociedade ao qual está inserido (PPP ET3).

Retomando a ET1, em que pese não haver a “mistura” em seu referencial teórico do PPP como na ET3, fato é que quando se apresenta a forma como a ET1 está organizada e as ações para sua melhoria, os elementos críticos sobre a sociedade capitalista e sua superação, presentes no referencial teórico, não aparecem, ou seja, o referencial teórico parece não ancorar as reflexões realizadas para a compreensão do papel político da ET1 e para o seu consequente *fazer pedagógico*. Desse modo, um currículo baseado em competências e metodologia problematizadora, por meio de uma aprendizagem construtivista, são elementos pedagógicos que constam em seu PPP e que não coadunam com uma perspectiva politécnica.

No que diz respeito ao sentido dado ao trabalho no processo formativo, há que destacar que a ET1 é a única escola que aborda o trabalho em saúde, em sua matriz curricular, como área de conhecimento específica (de 40 h). A ementa dessa unidade relaciona a sociedade capitalista, seu modo de produção e o processo de trabalho em saúde. São temas da ementa (PPC ET1, p. 20):

- Sociedade atual, globalização e as transformações no mundo do trabalho;
- O Processo de trabalho (modos de organização deste processo ao longo da história, enfocando principalmente: o taylorismo, o fordismo e a reestruturação produtiva);
- O processo de trabalho em saúde e sua relação com o modo de produção capitalista;
- O trabalhador de nível médio: as competências requeridas, organizações das categorias profissionais de nível médio;
- A saúde do trabalhador da saúde.

Ao analisar o perfil profissional de conclusão do curso técnico dessa escola, estão descritas as ações que o futuro profissional deverá exercer, sendo enfatizado o trabalho no SUS. Cabe salientar, no entanto, que o perfil profissional apresentado em seu PPC (elaborado em 2016) segue o CNCT de 2008, de forma operacional.

[...] estará apto para: atuar nas ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação dos processos saúde-doença, no Sistema Único de Saúde; realizar atividades educativas na área da saúde; colaborar com atendimento das necessidades de saúde dos clientes/pacientes e comunidade, em todas as faixas etárias; promover ações de orientação e preparo do cliente/paciente para exames; realizar cuidados de enfermagem tais como: curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, banho de leito, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais, dentre outros; prestar assistência de enfermagem a clientes/pacientes clínicos, cirúrgicos e críticos (PPC ET1, perfil profissional de conclusão).

As falas da coordenadora e professora entrevistadas também não fazem menção ao mercado de trabalho. Isso provavelmente se deve ao fato de a escola declarar que a formação está voltada para o SUS, tendo vestígios, em suas falas, para uma formação política, que pode potencializar uma formação mais ampla.

A intenção era fazer com que os nossos técnicos não fossem só tecnicistas, que ele tivesse uma atuação política no dia a dia da profissão deles. Que exercessem enquanto profissionais, enquanto cidadãos, os seus direitos, fazer com que os direitos fossem efetivados, fossem garantidos. Fossem à luta, vamos dizer assim. [...] Ter uma atuação mais política, não só técnica [...] (C1).

[...] a escola tem o compromisso com o SUS, [...] então a gente sempre tem esse compromisso com o Sistema Único de Saúde, formar para o SUS, qualificar esses trabalhadores pra que em última instância eles também consolidem, qualifiquem o trabalho que o SUS oferece pra comunidade (C1).

Conversávamos sobre [...] o que existe, né, da sociedade, sobre os conselhos de classe, sobre sindicatos, sobre os direitos, deveres, legislação de enfermagem. Tudo isso era trabalho também, tinha disciplinas específicas sobre isso, pra que eles tivessem conhecimento e também trabalhassem nesse sentido pra ter uma enfermagem melhor, de maneira adequada, vamos dizer assim, com respeito, com tudo (P1).

[...] que a escola como um todo, ela preza muito pela boa formação do aluno pra que ele seja um profissional de qualidade para a sociedade. Então, todas as competências e as habilidades elencadas no projeto político pedagógico são pra que eles sejam um profissional não só bom pra passar em prova de concurso, um processo seletivo com teoria, mas principalmente que ele seja um profissional humano e que traga uma assistência de qualidade pro paciente. [...] Nesse sentido, assim, de deixar o profissional melhor pra sociedade (P1).

Fica claro que a ET1 não elege o mercado capitalista como referência para a formação profissional e tem o trabalho no SUS como sua referência principal. Pois bem, não é o fato de anunciar que a formação não está voltada para o mercado que se pode afirmar que essa escola traz em seu bojo um projeto político societário de superação capitalista, ainda que, por trabalhar a formação vinculada ao SUS, apresente potencialidade para um projeto de formação contra-hegemônico (RAMOS, 2012).

Ramos (2009, 2012) afirma que, apesar de as escolas públicas de saúde que trabalham nessa lógica da ET1 possuírem um projeto de formação que traga em seu bojo a efetivação do SUS e seus princípios, o que conforma um projeto social coerente com uma perspectiva politécnica que interessa à classe trabalhadora, a concepção de trabalho dessas escolas se reduz ao processo de trabalho nos serviços de saúde, em uma função utilitária, não incorporando o trabalho como processo de produção da vida, determinado por relações econômicas, históricas e culturais. Nesse sentido, ainda que o trabalho em saúde não seja visto como mercadoria, ele é visto apenas como serviço, o que restringe a consolidação de uma formação humana plena no processo formativo dessas escolas.

Outro aspecto nos documentos dessa escola que precisa ser enfatizado é o fato de ser colocado que a educação politécnica seria a principal responsável para a superação da sociedade capitalista. Há que ter clareza que essa sociedade não será eliminada, ao mesmo tempo que a sociedade socialista não será forjada, apenas via educação politécnica. A transformação estrutural da sociedade se dá fora dos muros das escolas, tendo que conceber dialeticamente a educação escolar como espaço de reprodução da sociedade, mas que também, em tensão, pode questioná-la e formar sujeitos que venham a ser partícipes de lutas por transformação (MÉSZÁROS, 2008).

Em relação aos perfis profissionais analisados neste estudo, cabe salientar que as ET1, ET2 e ET4, para a elaboração de seus PPC, devem se orientar pelas normas fixadas pelo CEE/MS que, neste caso, foram as Deliberações nº 9.195/2009 e 10.603/2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2009, 2014b), as quais seguem a Resolução CNE/CEB nº 4/1999 e Resolução CNE/CEB nº 6/2012, respectivamente (BRASIL, 1999a, 2012a). Na deliberação de 2014, comparada à de 2009, há maior ênfase no CNCT (são sete citações sobre o Catálogo, enquanto no documento de 2009, apenas três), sendo que é apontado que a organização curricular deve atender ao previsto no CNCT e na CBO. Para a redação do perfil profissional, há a referência, nas duas deliberações, que ele deve indicar as competências específicas, considerando os cenários e tendências da profissão e as possibilidades de atuação do egresso, ou seja, com foco em uma formação operacional.

No CNCT de 2016, que foi utilizado por duas escolas (ET2 e ET4), cada ocupação ou profissão já inicia com o “perfil profissional de conclusão” (exatamente esse título), por meio de uma descrição de procedimentos. Nas versões anteriores do CNCT, o perfil profissional está presente, também como descrição de procedimentos, mas sem um título específico. A última versão do CNCT, de 2021, segue a de 2016, mas agora apresenta, no perfil profissional de conclusão, uma “lista de procedimentos” a serem adquiridos, de forma bem tecnicista. Reforça-se, assim, que os documentos que norteiam a elaboração dos projetos de cursos técnicos apresentam uma concepção de formação para o mercado, mediante um “tecnicismo radical na EPTNM que faz parte do movimento político do momento histórico” (CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022, p. 6).

Para todas as escolas, seu sucesso é “medido” pelo número de egressos empregados na área estudada – inclusive para a ET1. Os participantes demonstraram satisfação ao comentar sobre a entrada de egressos no mercado de trabalho, sobretudo em concursos públicos, o que denota a forte influência da empregabilidade na formação técnica.

[...] muitos passaram em concursos. A maioria desses alunos, quando teve concurso aqui em Campo Grande, que teve recentemente um concurso público, e a gente sabe quando tem concurso público cai muitos assuntos da saúde coletiva, nossos alunos foram muito bem. Quase todos foram aprovados (C1).

Então eles saíram muito bem capacitados pro mercado de trabalho. Tem muitos hoje trabalhando, sabe. Na maior tranquilidade assim do mundo. [...] Sendo que tem dois alunos nossos que passou no concurso [...] (C2).

Nós temos pessoas que foram contratadas pelo Hospital [nome do hospital], que passou lá no estágio, gostaram do perfil e acabaram contratando. [...] Nessa turma de Análises Clínicas mesmo, todas elas estão trabalhando na área (C3).

[...] A gente tem ex-alunos concursados, alguns com dois, três empregos ainda. Das três primeiras turmas, gente muito estabilizada no mercado, concursado [...] na própria instituição que quis o curso de início, no Hospital [nome do hospital] (C4).

[...] eles estão bem empregados a maioria. A maioria deles estão, assim, em cargos bons de técnico de enfermagem, mas concursados ou instituições privadas mais renomadas, que tem processo seletivo. Então a gente percebe que todo aquele investimento valeu a pena (P1).

[...] fui num laboratório que eu cheguei lá, que tinha alunas minhas daqui, três alunas minhas empregadas. Aquilo, sabe, me enche de... Sabe a sensação de dever cumprido? (P3).

Verifica-se, então, que a lógica da qualidade da formação é, sobretudo, avaliada pela inserção no mercado de trabalho, que está também associada ao acompanhamento de egressos.

Estudos sobre egressos de cursos técnicos em diversas áreas, inclusive na área da saúde, são possíveis de serem encontrados na literatura, ainda que estudos sobre motivações de estudantes nos cursos sejam os mais frequentes. Nos estudos com egressos, prioriza-se identificar/avaliar basicamente três quesitos: a inserção dos egressos no mercado de trabalho, a motivação para a continuidade dos estudos e o processo ensino-aprendizagem pelo qual passaram, notadamente oriundos de escolas técnicas públicas (CERQUEIRA *et al.*, 2009; LIÑAN; BRUNO, 2007; MORAIS; MARTINS, 2022; REIS *et al.*, 2020).

Sobre o acompanhamento de egressos nas escolas participantes do estudo, apenas o coordenador (ET3) relatou que fazia esse acompanhamento de forma “sistematizada”, por meio de um *call center*. O mesmo coordenador e a coordenadora da ET2 relataram, ainda, que acompanham os grupos de WhatsApp dos egressos, os quais servem como ferramenta para fazer indicações de trabalho.

Tem um programa, né, que funciona pelo *call center*, que eles fazem o cadastro deles, e aí o cadastro demanda, mas nós conseguimos bastante já fazer pela unidade, né? Aqui a gente já consegue nessas parcerias encaminhar os alunos e ver quais são eles que estão contratados ou não estão contratados, e aí às vezes até acabar fazendo essa indicação (C3).

[...] porque geralmente acabou o curso eu me mantenho no grupo deles de WhatsApp

até fazer a entrega do diploma, e aí eu vou passando as finalizações pra eles, falo assim, “ó gente, encaminhei o contato de vocês pra tal lugar, então se chegar alguma ligação foi nós aqui [do/a] [nome da escola] que indicamos e tudo” (C3).

A gente fica pelo fato do WhatsApp, de eu estar envolvida. Que nem hoje, eu postei que lá em Sidrolândia estão precisando urgentemente de técnico de imobilização. [...] Então hoje o grupo continua, é mantido, a gente sabe [...] (C2).

Desse modo, tanto os estudos quanto os relatos dos participantes demonstram que o acompanhamento de egresso é reduzido ao foco na inserção no mercado de trabalho, com ênfase na empregabilidade, o que leva a uma leitura linear do sucesso da formação pelo emprego, ou seja, a instituição é, ou somente se sente, valorizada pelo número de egressos que ela consegue inserir no mercado de trabalho, sendo este seu parâmetro de sucesso. Isso é bem coerente com a lógica de mercado na formação, deixando a largo a busca pela apreensão sobre o que esses egressos estão fazendo, para que e com qual concepção de mundo e de ser humano eles trabalham. Isso fica bem evidente na fala da coordenadora da ET1 sobre o acompanhamento de egressos que, embora necessário, é difícil, pois eles já trabalham, na sua maioria, no SUS, ou seja, já estariam “empregados”.

[...] muito difícil fazer esse acompanhamento, porque eles já são todos, na verdade, assim... Grande parte do nosso projeto são com trabalhadores que já estão dentro do Sistema Único de Saúde. [...] mas não temos uma política efetiva de acompanhamento de egressos, porque já estão inseridos, né, mas em que pese que mesmo estando inseridos, claro, deveria se ter como que tá, pra onde que foi e tal. Não se tem (C1).

Frigotto (2015) assevera que a concepção reducionista de educação profissional ao emprego está associada à teoria do capital humano, sistematizada na década de 1960, como resposta sobretudo aos países capitalistas dependentes, para a diminuição da desigualdade entre países e entre grupos sociais e indivíduos. É o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde da força de trabalho que potencializará as diferentes nações, ou seja, ao se investir em educação, o retorno seria igual ou maior que outros investimentos produtivos.

Trazida para o Brasil na década de 1970, a teoria do capital humano vem influenciando, desde então, as diretrizes e estratégias educacionais, propagando a ideia de que a ascensão e a mobilidade social serão alcançadas via escolaridade, por meio de empregos bem remunerados (FRIGOTTO, 2015). Visão esta desbancada pelo próprio desemprego estrutural que se expressa no atual cenário capitalista. Agora, na contemporaneidade, a empregabilidade recebe nova roupagem, a do empreendedorismo, em que cabe a cada um encontrar (novas) formas para se manter, sem esmorecer, diante de um futuro tão desalentador em que há indicativos claros de que não haverá empregos para todos (ANTUNES, 2018). O empreendedorismo será retomado

em parte posterior deste estudo.

4.3.4.2 A relação trabalho-educação adotada pelas escolas

Na análise dos dados, para a identificação da perspectiva teórica concernente à relação trabalho-educação adotada pelas escolas, foi apreendida a presença de termos que se referem ao trabalho como princípio educativo em uma perspectiva marxista, utilizados nos documentos e nas falas, a saber: formação integral, omnilateral/omnilateralidade, escola unitária (ou única), politecnia/politécnica, trabalho como princípio educativo, articulação teoria e prática, currículo integrado, formação para transformação social e emancipação. Ao mesmo tempo, também foram apreendidos aqueles que se relacionam à pedagogia capitalista, notadamente em perspectiva do toyotismo: pedagogia/currículo por competências, aprender a aprender/aprender ao longo da vida, polivalência/polivalente, flexível/flexibilidade, empregabilidade, empreendedor/empreendedorismo e mercado.

Na ET4, fica evidente a opção pela relação trabalho-educação na ótica do capital, notadamente expresso em sua missão.

Missão: Educar para o trabalho em atividades de saúde, com profissionais comprometidos na construção de uma sociedade cidadã, atendendo a demanda do mercado de trabalho (PPP ET4).

As estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso devem proporcionar ao aluno a participação ativa no processo e as condições de aprender a aprender, voltadas à autonomia e autogestão na aprendizagem e ao desenvolvimento de competências profissionais significativas e duradouras (PPC ET4).

A Educação Profissional não deve ser entendida como treinamento profissional. Ela não se restringe à transmissão de um conhecimento técnico limitado e pouco flexível. Visa permitir ao aluno melhor compreensão do mundo em que vive ao mesmo tempo em que lhe dá uma base de conhecimentos que lhe permitirá readaptar-se às mudanças do mundo do trabalho (PPP ET4).

Duas escolas, uma pública e outra privada (ET2 e ET3), apresentam elementos que ora se aproximam da ideia do trabalho como princípio educativo marxista:

[Um dos objetivos do estágio é] Desenvolver a capacidade de crítica e a percepção humanística da realidade, identificando seu potencial como elemento de transformação da sociedade (PPP ET2).

[...] Entende-se, então que a formação do homem não necessita centrar-se apenas com no foco do trabalho, mas na sua totalidade, ou seja, o homem omnilateral é aquele que é consciente da sua temporalidade para atuar sobre o mundo e transformá-lo com sua ação (PPP ET3).

Com essa premissa [o/a] [nome da escola] tem a preocupação com a formação integral

do indivíduo acreditando que a educação é o alicerce para a inclusão social, geração de trabalho e renda e para o desenvolvimento científico e tecnológico de um país (PPP ET3).

No entanto, em outro momento, parecem se aproximar de uma perspectiva do trabalho como princípio orientando a uma formação sustentadora da sociedade capitalista:

Habilitar o profissional Técnico em Imobilizações Ortopédicas de nível médio e qualificar o Auxiliar de Imobilizações Ortopédicas com conhecimento sólido em seu campo específico, bem como polivalente para atuar nas diversas áreas e setores, com iniciativa, liderança, multifuncionalidade, capacidade de trabalho em equipe e espírito empreendedor, com responsabilidade social (PPC ET2).

Diante disso, o currículo implantado [no/a] [nome da escola] deve ser compreendido como um processo que privilegia a formação integral do estudante, tornando-o um ser autônomo, empreendedor, protagonista e com competências socioemocionais desenvolvidas, sendo competente para atuar em uma sociedade em constante transformação (PPC ET2).

Na organização curricular por módulos, os conhecimentos serão agrupados, possibilitando saídas intermediárias e retornos para reorientação e/ou complementação, garantindo maior flexibilidade à educação profissional, permitindo ao aluno ingressar no mercado de trabalho e retornar à escola para complementar o seu curso (PPP ET2).

Portanto, o currículo demonstra o fazer pedagógico da Instituição para a formação e atuação no mercado de trabalho. Nesse sentido [o/a] [nome da escola] adota o currículo por competência (PPP ET3).

[O/A] [nome da escola] busca a formação dos alunos em ambientes reais de aprendizagens, priorizando a construção do conhecimento como forma de dar a ele a capacidade de se ajustar as características do mercado de trabalho em tempo real, fugindo dos programas de treinamento ou apenas de leituras maçantes que não levam a uma reflexão sobre o que está aprendendo e tampouco levam ao interesse pelo conteúdo sugerido (PPP ET3).

Observa-se que a formação para o trabalho está atrelada a atender as demandas do mercado de trabalho no sentido de ter um trabalhador competente, crítico, criativo e empreendedor para se ajustar ou se adaptar às exigências desse mercado e para dar conta das transformações constantes as quais ele passa. Ainda que apareçam termos e definições para uma formação integral, omnilateral (algumas vezes esses termos aparecem “misturados” com os de outra lógica em um mesmo parágrafo), não são suficientes, ao considerar a totalidade do *corpus*, para compreender a formação que tenha o trabalho como princípio educativo a partir das concepções marxistas.

Desse modo, em um primeiro momento, esses documentos podem ser considerados ambíguos, por apresentarem aspectos de dois princípios antagônicos – antagônicos em suas essências, em seus princípios políticos, filosóficos e pedagógicos. Por isso, fica difícil imaginar os dois princípios sendo desenvolvidos em conjunto – ou se opta por um princípio ou pelo outro,

não há como “combinar” os dois em um mesmo processo formativo.

Outra escola pública (ET1) apresenta também contradição, mas não na ambiguidade da redação dos documentos – que ora se refere à perspectiva marxista do trabalho e ora ao capital –, como visto nos exemplos anteriores. Majoritariamente em seus textos, essa escola deixa clara a opção pelo trabalho como princípio educativo marxista, inclusive inserindo a politecnia como um de seus princípios pedagógicos. Todavia, ao descrever como está organizado seu currículo, a contradição fica evidenciada pela opção da pedagogia das competências.

Desse modo, queremos uma educação voltada para a politecnia, que propicie uma formação técnica e política, prática e teórica dos trabalhadores, levando-os à busca da sua autotransformação e à compreensão da sua condição social e histórica (PPP ET1).

A matriz curricular de todos os cursos da Escola (técnico, especialização técnica, formação inicial e continuada) deverá contemplar os princípios da politecnia, desenvolvendo uma formação omnilateral, isto é, integral, em que os estudantes sejam capazes de produzir e fruir ciência, arte e técnica (PPP ET1).

Todos os projetos dos cursos da Escola (técnico, especialização técnica, formação inicial e continuada) deverão ser estruturados por competências, contemplando as dimensões do saber– saber (conhecimento), saber-fazer (habilidades) e saber-ser (atitudes, valores e emoções). A descrição das competências deverá estar explícita na ementa dos cursos (PPP ET1).

Em relação ao conceito de politecnia, há que considerar que a burguesia, desde antes de Marx, já disponibilizava escolas politécnicas para os trabalhadores. No entanto, o conceito dessas “escolas politécnicas” era da pluriprofissionalidade, ou seja, a de preparar os trabalhadores para os vários trabalhos ou para as variações dos trabalhos, para que pudessem dar conta das novas máquinas introduzidas no processo produtivo ou das mudanças na divisão do trabalho. Diferentemente, o conceito de educação politécnica ou tecnológica, em perspectiva marxista, defende a apropriação das bases científicas e tecnológicas da produção, com a capacidade de trabalhar com o cérebro e com as mãos, dominando conscientemente todo o processo que desenvolve (MANACORDA, 2007).

A despeito das duas escolas que apresentaram o termo “politecnia” em seus documentos (sendo uma escola pública – ET1 – e outra privada – ET3), com conceito coerente à pedagogia marxista e sendo colocada como um de seus eixos ou princípios educacionais, surpreende o fato de nenhuma professora ou coordenador dessas escolas terem feito qualquer referência a ele nas entrevistas realizadas. Isso denota, dentre outros pontos já analisados anteriormente, que o uso da politecnia nessas escolas, embora citadas em seus PPPs, não está concretizado ou incorporado no fazer pedagógico. Estudo realizado por Ramos (2012) identificou que representantes de escolas técnicas na área da saúde desconheciam o significado do termo

“politecnia”.

É preciso se atentar, ainda, que não basta utilizar a categoria “politecnia” nos PPPs se esses projetos não estiverem atrelados a um projeto ainda maior de emancipação da classe trabalhadora, ou seja, se não houver outros elementos que conformem um PPP articulado a um projeto social para a transformação da sociedade desigual. O uso do termo politecnia (e demais termos) nos documentos pode ser derivado do uso desses termos nos dispositivos legais da EPTNM que embasam a construção dos planos de cursos e demais documentos escolares, sem que os sujeitos envolvidos se apropriem adequadamente do seu significado.

A ambiguidade apresentada na redação dos documentos pode evidenciar alguns aspectos que parecem se interrelacionar. Primeiro, os documentos analisados (PPP e PPC) foram elaborados a partir da Resolução nº 6 e Parecer nº 11 de 2012 (inclusive com alguns parágrafos bem semelhantes aos da legislação) (BRASIL, 2012a, 2012b). Esses dispositivos legais também são imprecisos e ambíguos em suas redações na medida em que, ainda que avancem para a apropriação do trabalho como princípio educativo em perspectiva marxista, continuam reforçando, sobretudo em seus aspectos pedagógicos, a flexibilização na formação para atender o modo de produção toyotista vigente (MOURA, 2014c). Cabe ressaltar que a LDB nº 9394/96, sobretudo para a educação profissional técnica de nível médio, enfatiza a formação para o trabalho no modelo toyotista, qual seja, um cidadão com domínio operacional e tecnológico de uma determinada atividade que compreenda o processo produtivo de maneira global, valorize a cultura do trabalho e saiba mobilizar os conhecimentos necessários para tomada de decisões (SANT’ANNA *et al.*, 2008).

De acordo com Gonçalves, Santos e Paludo (2019), as políticas educacionais brasileiras têm incorporado as categorias marxistas como um mecanismo ideológico para escamotear os conflitos inerentes da sociedade de classes, naturalizando os antagonismos e mantendo a sociabilidade capitalista, ao mesmo tempo que garante ao Estado assumir uma dimensão neutra e universalista.

Se, por um lado, as legislações da educação profissional são tidas como ambíguas, assim como os documentos das escolas participantes, por outro, podem ser consideradas híbridas (CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022), na medida em que são construídas nas tensões e resistências contra-hegemônicas entre grupos que defendem projetos distintos. Isso pode possibilitar, pelo seu hibridismo, ainda que predomine o foco mercadológico, que alguma escola execute um projeto em perspectiva progressista.

De toda forma, o que fica em relação à EPTNM é o foco quase sempre tecnicista, ou até com intenção de criticidade, mas talvez insuficiente para de fato construir uma formação

integral, omnilateral.

Outro aspecto a ser considerado é o fato de os PPP e PPC usualmente serem elaborados de forma individual, externa ou pouco participativa, com pouca (ou nenhuma) reflexão e/ou discussão coletiva. Nos PPP analisados, as coordenadoras das duas escolas públicas (ET1 e ET2) relataram participação dos trabalhadores na elaboração, sendo que uma (C2) descreve que foi feita uma “divisão” para a escrita do documento, e outra (C1) relatou que a escola reuniu seus trabalhadores para discutirem os pontos a serem inseridos no PPP, em que pese a necessidade de sua atualização.

Vale ressaltar que dois PPP são de 2013 (ET3 e ET4), um de 2014 (ET1) e outro de 2020 (ET2).

O PPP da escola precisa ser atualizado. Há inclusive previsão de atualizá-lo esse ano. [...] procuramos construir esse projeto da forma mais democrática possível, envolvendo todos os funcionários da escola. Para tanto, foram realizadas várias reuniões para a sua construção. Fizemos por parte esse trabalho, discutindo o marco situacional, depois o marco doutrinal e por fim foi construído um plano operacional. Nessas discussões também atualizamos na época a missão e valores da instituição (C1).

Projeto pedagógico da escola, quando foi pra montar, a professora fez reuniões com a turma da manhã... Ela chama... [...] a turma da manhã, a turma da tarde, a turma da noite. Era uma reunião por turno. E a gente ajuda, né, pontua algumas coisas que acha interessante no projeto pedagógico da escola. Então todos, até meus professores, foram envolvidos nesse projeto. [...] a gente dividiu... porque tinha que fazer algumas escritas, e a gente dividiu com os coordenadores. Então cada coordenador ficava responsável por uma parte, até pra passar pra ela, pra ela fazer a revisão e tudo mais, pra ela poder arrumar no projeto (C2).

O coordenador e a coordenadora das duas escolas privadas (ET3 e ET4) não participaram da elaboração, pois os documentos já estavam prontos quando eles assumiram o cargo. A coordenadora da ET4 relatou também a necessidade de atualização do documento, pois este foi atualizado apenas quanto à legislação.

O projeto político-pedagógico... É regional. Ele foi feito pelo nosso regional, então não consigo te explicar certinho. [...] porque ele não teve uma atualização, né, então assim, de quando eu tô aqui eu não participei dessa... não teve atualização, como eu não participei. Já tinha o plano de... plano pedagógico, projeto pedagógico da instituição (C3).

O PPP quando eu entrei [no/a] [nome da escola], ele já tinha um esboço que já tinha sido feito pela administração anterior. Tanto que esse PPP... ele é antigo, ele precisa realmente passar por reformulação. As reformulações que ele foi passando, enquanto eu estou aqui, só foi a... acrescentando a questão de legislação. Mas, é... ele foi construído com a direção da Escola, com a coordenação, com os enfermeiros que davam aula e... e... os enfermeiros do hospital que participaram do processo. Essa é a informação que eu tenho da base do PPP da escola (C4).

Em relação aos PPC, uma coordenadora de escola privada (ET4) relata que elaborou

sozinha, contando com uma assessoria externa para a parte legal; o coordenador, também de escola privada (ET3), relata que o PPC foi elaborado externamente; e outra, de escola pública (ET2), relata que participou, mas não de toda a escrita, restringindo a sua participação na construção da matriz e divisão da carga horária.

Aí [o/a] [nome de pessoa] falou [...]: “[...] tem que sentar pra gente formular um projeto técnico de Imobilização Ortopédica”. Aí que eu fui atrás [do/a] [nome], que ajudou a gente e outros profissionais da área, pra gente montar a matriz curricular da melhor forma possível [...]. Aí depois que ele tá pronto é onde a gente monta a carga horária e o calendário desse curso, em cima da carga horária que foi estipulada. [...] a construção minha como coordenadora é mínima. Quem teria que dar maiores informações da construção pra você é o pessoal da SED, porque é da estruturação. Eles que fazem a estruturação [do projeto] (C2).

[O/A] [nome da escola] tá fazendo a construção do... dos planos de curso nacionalmente. Então, tanto é que em qualquer estado do país que você for, você vai conseguir, vai ter o mesmo plano de curso [...], que é uma realidade que nós não tínhamos. [...] Geralmente eles pegam quatro estados que vão construir esse plano de curso, e depois passam pra outro [*sic*] quatro estados que vão fazer uma análise desse plano, e aprovar se tá ok, se precisa alterar alguma coisa. E aí antes eles chamam as áreas pra elencar pontos que podem ser melhorados, né, que podem ser incluídos nesse plano de curso. Aí constroem o plano, todo mundo lê e começa a ser feito uma coisa em conjunto nacionalmente, e aí aprovado todos os estados adotam esse plano. [...] Ele [a regional de MS] não escreveu, ele participou como revisor, e então ele revisou o plano de curso, e daí encaminha, né, pro estado que escreveu o plano; e começam os alinhamentos, as discussões pra alinhar (C3).

[...] Eu que montei o projeto na parte de currículo, e com o apoio de uma assessoria da educação, em tudo no que tange à questão da legislação, da parte educacional. [...] a gente teve uma assessoria paga na elaboração do projeto, na formatação [...] (C4).

Já a coordenadora da ET1 (escola pública) relata a forma participativa da construção do PPC:

[...] o nosso projeto foi construído de uma maneira bastante democrática. Não foi feito só por nós técnicos aqui da escola. A gente envolveu alunos, envolveu os coordenadores de curso, porque [o/a] [nome da escola] trabalha de maneira descentralizada [...] todas as pessoas, assim, todos os coordenadores desses cursos discutiram nos seus municípios, com seus professores as mudanças que seriam interessantes a gente fazer no projeto, no nosso projeto. Então, foi a partir dessa discussão com toda essa comunidade, com os professores, com os alunos, é que a gente chegou nesse projeto que a gente tá hoje [...] (C1).

Nenhuma professora relata ter participado (ou se lembra da sua participação) na construção do PPP. Em relação aos PPC, as professoras não participaram efetivamente da elaboração, mas para algumas foi possível fazer ajustes no decorrer do curso.

[...] Mas o projeto em si eu não participei na construção. [...] eu cheguei a ler, a visualizar, mas eu não contribuí, não. Eu só me apropriei do conteúdo, vamos dizer assim, na época (P1).

[...] eu participei só no processo de finalização, quando eles começaram a procurar campo de estágio, que aí eu fui indicada [...]. Aí eu já entrei no final. Então não participei de todo o processo, já entrei mais na parte de ver se as disciplinas se encaixavam com o curso, junto com o médico ortopedista. Aí já entrei nessa fase final. Teve coisa que a gente tirou, outras coisas a gente não conseguiu tirar porque o curso já estava aprovado, né? Então eu já entrei na parte final [...] (P2).

Na realidade, assim, eu sei que já existia um plano de curso. Inclusive na segunda turma eu tive a oportunidade de sentar com [...], e até, assim, pedir pra corrigir ou alterar algumas coisas. [...] Que a gente conseguiu mexer algumas coisas, não tudo [...] pra próxima turma que precisa rever, porque aquilo já tá obsoleto, que não ensina [mais]. [...] Não foi 100%, mas, assim, algumas coisas a gente conseguiu mexer. [...] O curso é escrito por alguém que, muitas vezes, não é da área (P3).

Não [participou da construção do PPC], porque a atualização que eu fiz foi daquela de rever a ementa, de tudo (P4).

Assim, pode-se apreender que a legislação de referência e a forma de elaboração dos PPP ou PPC – que, na sua maioria, não contempla reflexão mais aprofundada dos aspectos político-filosóficos – podem contribuir para a presença de ambiguidades nos documentos quanto a esse aspecto.

Ainda que a coordenadora da ET1 afirme que o processo para a elaboração dos documentos (PPP e PPC) tenha sido de forma participativa (o que é bem importante), cabe indagar se nesses espaços de discussão foi possível assegurar para todos a apropriação teórica de conceitos voltados aos seus princípios educacionais.

Embora os participantes façam pouca referência a alguns termos que se associam à relação trabalho-educação na vertente capitalista (mencionaram competências e mercado), e absolutamente não tenham feito qualquer referência ao trabalho como princípio educativo na perspectiva marxista, é evidente que prevalece a lógica da pedagogia com enfoque capitalista na maioria de suas falas, uma vez que, para eles, os estudantes devem ser bem formados, devem sair como profissionais competentes tecnicamente, além de críticos, dinâmicos e proativos para atenderem ao mercado de trabalho.

[...] formar um profissional para o mercado, o que o mercado precisa. [...] fornecer um profissional que esteja de acordo com o que o mercado precisa. Não é só um profissional... Assim, ter uma formação. *Ele tem que ser um profissional completo. Ele tem que ter visão crítica, ele tem que ser observador, ele tem que ser dinâmico, ele tem que atender ao público, ele tem que ser bom tecnicamente. Ele tem que ser o profissional que, sabe, proativo. Vai, faz e acontece* (P3, grifo nosso).

[...] hoje, então, eu vejo que é algo essencial que tem que ter essa parceria, né, entre a instituição, entre alunos e entre mercado de trabalho, essa ligação entre tudo, e eu acredito que tem... uma coisa tá interligado à outra (C2).

Ninguém pode sair daqui, digamos, um profissional “meia boca”. Tem que ser um profissional bem qualificado, bem preparado, pra estar lá fora no mercado de trabalho (P2).

[...] [nome da escola] pensa que essa formação é importante pra atuação dos profissionais no mercado de trabalho, tanto esse curso [...] em específico a gente não tinha profissional na cidade, então a intenção era ter mais profissionais, colocar esses profissionais pra atuar nos locais que estavam precisando de profissionais, e fazer isso com qualidade pra ter profissionais... bons profissionais, profissionais bem preparados pra atuar aonde estava necessitando (P2).

[...] hoje a escola trabalha pra isso, né, pra formar um profissional que possa estar atuando no serviço que precisa. Se a gente falar em termos de serviço hoje, o que ele precisa mais, que ele demanda mais, é de um profissional generalista, que é formado pra área de diagnóstico por imagem no raio X. [...] Então é o que a escola prioriza hoje é essa formação. E se a gente for falar em relação ao mercado seria, assim, tecnicamente falando eu acho que a escola tá trabalhando de acordo, sim (C4).

Compreende-se, assim, pela elaboração desses documentos não contar com a participação ativa de professores e demais pessoas da comunidade escolar e, portanto, por alguns conceitos colocados nos documentos das escolas não estarem efetivamente compreendidos (independentemente da linha teórica e política a que se referem), a apropriação dos princípios para uma formação politécnica conforme anunciados nos documentos, sobretudo por parte das professoras que estão “na ponta” do processo de ensino-aprendizagem, e a incorporação adequada desses princípios não ocorrem no âmbito do fazer político pedagógico das escolas participantes. Desse modo, isso não implica em uma formação técnica que potencialize a resistência ao capital.

Mas, ao contrário, o que se verifica é que as professoras não conhecem os conceitos que aproximam a categoria trabalho como princípio educativo e, portanto, não fazem a crítica à formação voltada para o mercado, naturalizando as proposições e orientações institucionais que provavelmente receberam.

4.3.4.3 Relação teoria e prática

Como já anunciado, um dos aspectos do trabalho como princípio educativo na perspectiva marxista é a articulação da teoria com a prática, uma vez que o trabalho é considerado como atividade teórico-prática, isto é, trabalho intelectual não se separa do trabalho manual.

A importância da relação articulada entre teoria e prática é reconhecida nos documentos das escolas, concebendo as estratégias de ensino como as responsáveis para garantir essa articulação.

A relação teoria e prática dar-se-á em sala de aula, sendo necessárias e essenciais à formação do estudante. Vinculadas à teoria, as práticas de aprendizagem serão desenvolvidas ao longo do curso, por meio de estudos de casos, visitas técnicas,

pesquisas, participação em projetos, incluindo a sistematização destas atividades sob a forma de relatórios (PPC ET2).

A matriz curricular de cada curso é constituída por disciplinas orientadas pelos perfis profissionais de conclusão, ensejando ao educando a formação de uma base de conhecimentos científicos e tecnológicos, bem como a aplicação de conhecimentos teórico-práticos específicos, contribuindo para uma sólida formação profissional [...] (PPP ET2).

[...] tem-se que é a partir do planejamento que se torna clara e precisa a ação, que organiza e sistematiza as ideias para efetivá-las de modo operacional na sala de aula. É por meio do planejamento que se articula teoria e prática, relação esta que será evidenciada na escolha das estratégias metodológicas (PPP ET3).

A contextualização, por sua vez, garante estratégias favoráveis à construção de significações. Permite trazer para a sala de aula situações de aprendizagem em que se trabalha a realidade do aluno e do mundo do trabalho, integrando teoria à vivência da prática profissional (PPP ET3).

[...] o currículo foi concebido obedecendo as normas próprias da profissão, a relação com a formação geral do ensino médio, integrando trabalho e pesquisa com o objetivo de que o estudante faça sempre a conexão entre a teoria e a prática (PPC ET4).

Nas atividades propostas não haverá dissociação entre a teoria e a prática. O ensino contextualizará competências, visando significativamente a ação profissional. A prática se configura como uma metodologia de ensino que põe em ação o aprendizado dos estudantes (PPC ET4).

Pode-se verificar, sobretudo nas falas das professoras, que essa relação teoria e prática é considerada como essencial no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ela se dá de forma assimétrica, pois há momentos específicos para a teoria e outros para a prática, sendo a teoria precedendo a prática, e esta resumida ao “fazer”. Desse modo, percebe-se que a relação teoria e prática não é trabalhada como práxis, mas para uma aprendizagem operacional (aprender as técnicas para entrar no mercado de trabalho).

[...] quanto mais prática em conjunto com a teoria o profissional tivesse, melhor ele vai ser depois de formado. Então era uma recomendação da escola, sim, que tivessem mais prática e não só conteúdo. [...] Dependendo do conteúdo, né, ou dávamos mais teoria e depois fazia prática, e depois revisava, algo do tipo, assim, mas era o tempo todo a gente trazia algo da prática. [...] Porque não adianta nada ele saber a técnica, descrever, e saber tudo por escrito, depois chega na hora da prática e não saber nem por onde começar, porque é diferente (P1).

[...] nesse curso em si, eu acho que essa relação, ela é tipo, de tom fundamental pra essa profissão, não tem como não ter uma teoria e uma prática, não tem como jogar um aluno num laboratório sem ele ter a noção teórica. [...] e não tem como ele só saber teoria e ir pro campo de trabalho sem fazer, porque é um... digamos assim, é uma profissão, digamos, braçal, manual, [...] Então tem que ser trabalhado junto. [...] é importante, é fundamental, acho que pra iniciar a prática, você tem que ter uma noção super boa de teoria. [...] eu procurava sempre trabalhar, porque como eles aprendiam aquele conteúdo na teoria, eu já queria jogar na prática pra fixar melhor, porque eu acho que facilita (P2).

[...] eles entenderam que a prática tinha que estar fundamentada... a prática tinha que estar fundamentada na teoria. [...] Eu procuro sempre intercalar aula teórica e depois

aula prática. Porque é o que eu falo pra eles, ela tem que estar fundamentada. [...] Teórica, e dentro do possível eu dava prática. Porque nem tudo dá pra dar prática, né. [...] Então, assim, eu usava prática até mesmo pra fazer perguntas teóricas [...]. Pra que eles pudessem raciocinar com a teoria (P3).

[nome da escola] preza muito pela qualidade e tradição da escola em formar os alunos com excelência mesmo. De ter aquele conhecimento tanto teórico quanto prático e sair preparado pro mercado de trabalho. [...] mas eu acho que a parte prática no curso técnico, ela é um grande diferencial. Mesmo que seja aqui dentro da sala de aula, eu digo, é muito prático o curso técnico. [...] no caso acontece muito, porque tudo o que a gente acaba vendo ali da parte teórica tenta ver uma maneira de associar com a prática (P4).

Para a maioria dos coordenadores, a tarefa era garantir a “mescla” entre teoria e prática:

[...] o professor... a gente tentava mesclar. Vamos supor: tinha disciplinas que não tinha prática, era somente teórica. Mas tinha disciplinas que tinham a parte prática. Então, o professor, ele dava... [...] Então os dois primeiros tempos o professor dava aula teórica e os dois ele fazia a parte de prática dentro da sala, ou no laboratório, entendeu? [...] Então, sempre fazia isso pra não ficar uma aula maçante, só parte teórica. Mas tinha disciplinas que eram totalmente teóricas (C2).

Do curso eu acho que é trazer essa... eu acho que é a parte bem prática, que nós trabalhamos bem a prática dentro de sala de aula, dos laboratórios e tal. Então eu acho que isso criou um aspecto bem legal do curso, né? De ter esse conhecimento prático e não só teórico (C3).

[...] eu tenho um quadro já de conhecidos que costumam trabalhar conosco, quando entra já a fase das aulas práticas, porque eu sempre tento antes de eles entrarem no campo, eu levo eles pra um... Geralmente a gente vai ter a parceria com a Secretaria de Saúde, nós temos o [nome de um serviço], onde eles têm uma sala que não é utilizada à noite. Então, a gente faz essa parceria onde os alunos vão pra lá, e eles fazem aulas práticas de simulação (C4).

Talvez o Estágio Profissional Supervisionado seja o exemplo mais contundente dessa separação entre teoria e prática no processo formativo, uma vez que ele é considerado pelas escolas, em seus documentos, como o *momento de colocar em prática aquilo que foi aprendido, em situações concretas de trabalho*. Os documentos apresentam como objetivos do estágio profissional supervisionado:

[...] desenvolver no aluno técnicas do trabalho aprendidas no decorrer do Curso, levando-o a emitir relatórios sobre as atividades vivenciadas, descrevendo-as e enfatizando a realização de trabalhos relacionados às áreas de conhecimento do referido Módulo [...] vivenciar situações concretas de trabalho que possibilitem o desenvolvimento de posturas adequadas à profissão, atenuando o impacto da passagem da vida de estudante para a vida profissional (PPC ET1).

[...] capacitar o estudante ao exercício profissional competente, através da vivência de situações concretas de trabalho (PPC ET2).

O Estágio Profissional Supervisionado é a oportunidade de colocar em prática tudo o que o aluno aprendeu no curso ao qual optou realizar. [...] O Estágio

Profissional Supervisionado acontece em ambiente real de trabalho [...] (PPP ET3).

[...] os estágios devem propiciar ao estudante a vivência de situações concretas de trabalho, desenvolvendo a postura ética e a prática necessária para o exercício profissional (PPP ET4).

As descrições dos estágios nos documentos estão congruentes com uma lógica de formação instrumental-operacional. O estágio é o momento que a prática se realiza, ocorre ao final do curso, com professores/supervisores que, na sua grande maioria, não estão envolvidos na elaboração do projeto, apenas recebem os estudantes em seus locais de trabalho no final do processo formativo. Concretiza-se, dessa forma, a *cisão* da teoria com a prática, pois é no estágio que o estudante vai “colocar em prática tudo o que aprendeu no curso”. Essa *cisão* e o foco instrumental do estágio também ficam evidenciados nos relatos das professoras.

[...] eles eram realizados, na verdade, de maneira com que o aluno pudesse realizar o máximo possível de prática do que foi trabalhado durante as aulas. [...] ela era professora de estágio, e a gente conversava, assim, pra saber como que eles estão se saindo, vamos dizer assim, né, se eu tinha conseguido passar tudo que fosse necessário, [...] E todos os professores de estágio que eu conversei, eles me relataram que praticavam muito a teoria do que foi desenvolvido durante a sala de aula (P1).

[...] eles começavam tanto com a recepção do paciente, eles pegavam o procedimento que era realizado, faziam todo o processo de anotação, tudo de acordo com cada local de trabalho, e eles confeccionavam a imobilização sozinhos, só com a gente visualizando (P2).

[...] O estagiário é uma mão de obra fácil, barata e aí ele fala assim, “vai fazer aquilo o que o colaborador não quer. Aquilo o que o colaborador não quer, eu ponho o estagiário pra fazer” (P3).

Primeiro faz tudo em sala de aula e depois é só estágio. E o que eu sempre falo pra eles, “vocês prestam atenção aqui, porque depois vai chegar lá no estágio, aí vocês não vão saber, o professor vai achar que sou eu que não ensinei” [...] (P4).

Perde-se, assim, a oportunidade de colocar o estágio à serviço de uma formação crítica, ao não possibilitar nesses espaços que o estudante vivencie por completo as contradições do exercício e da formação profissional e busque, mediante atitude crítica e propositiva, investigar e analisar as situações concretas para transformá-las (MEDEIROS, 2016).

“Toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2011, p. 221). Retomando o conceito de práxis e sem o intuito de simplificá-lo, visto ser esta uma categoria complexa e central para o materialismo histórico dialético, compreender a “relação” teoria e prática presente nos documentos e falas dos participantes da pesquisa à luz da perspectiva marxista é primordial para evidenciar (ou não) a presença do trabalho como princípio educativo.

Como explica Vázquez (2011), a atividade, de um modo geral, é entendida como o ato

ou conjunto de atos em que um agente (físico, biológico ou humano) modifica uma matéria-prima (corpo físico, ser vivo, vivência psíquica, grupo, relação ou instituição social) dada. A atividade humana, por sua vez, além de modificar a matéria-prima dada, é orientada por um fim (ou fins) e parte essencialmente da atividade da consciência, ou seja, o resultado da sua atividade (que é concreto, real) é, antes, idealmente planejado “em seu cérebro”, é antecipadamente pensado. Esse resultado se manifesta também na produção de conhecimento, na forma de conceitos, hipóteses, teorias ou leis por meio das quais lhe permite conhecer a realidade concreta.

A práxis é, portanto, atividade humana, material, consciente, capaz de transformar a realidade a partir de fins previamente estabelecidos. Nesse sentido da práxis, teoria e prática são interdependentes, sendo a teoria um momento necessário da prática e, por isso, diferenciando-se de atividades meramente repetitivas, mecânicas e abstratas (RAMOS, 2013).

Sendo a práxis categoria central que sustenta o trabalho como princípio educativo, pelos relatos e documentos analisados verifica-se que as escolas participantes deste estudo não incorporaram esse princípio, uma vez que a práxis, em seu sentido marxista (ou seja, a união dialética entre teoria e prática com vistas à transformação social de forma criadora e criativa), não é orientadora do trabalho pedagógico dessas escolas, sendo este engendrado pela pedagogia das competências, em uma concepção do pragmatismo.

Ressalta-se que o modo como as escolas propõem trabalhar a “relação” entre teoria e prática separadamente, com um momento da teoria e outro de prática, com ênfase nas estratégias de ensino e com vistas à instrumentalização para colocação no mercado de trabalho, reduz a atividade prática a uma atividade utilitária. É uma prática sem práxis (VÁZQUEZ, 2011). Mas como integrar teoria e prática no currículo de forma a assegurar a práxis?

Ramos (2021) diferencia o conceito de educação técnica e educação politécnica. Enquanto a primeira visa a preparação para ocupações produtivas, com compreensão limitada do mundo e ênfase no desenvolvimento de múltiplas competências, a segunda pretende superar a dualidade educacional, assegurando o domínio teórico-prático dos fundamentos científicos, tecnológicos, sociais, históricos e culturais dos meios de produção.

Desse modo, é necessário, em uma perspectiva da pedagogia inspirada na filosofia marxista, possibilitar aos estudantes o domínio teórico e prático sobre como o saber se articula com o processo produtivo (RAMOS, 2021). É necessário que a prática dialogue dialeticamente com a teoria, o que significa reconhecer a teoria como válida e necessária por ser capaz de explicar a prática ao mesmo tempo que, retornando a ela, transforma-a (RAMOS, 2013). Desse modo, a teoria não deve ser considerada apenas como forma de subsidiar a prática, reduzindo

o processo educativo a “aprender a fazer”.

É preciso que a formação técnica orientada pela práxis garanta a compreensão e a apreensão das técnicas e tecnologias do trabalho, intrinsecamente ligadas ao conhecimento profundo dos fundamentos científicos, históricos e culturais que alicerçam a prática, como ação permanentemente refletida e ancorada na compreensão crítica da realidade em que essa formação, o futuro trabalhador e o seu trabalho estão inseridos, como forma de possibilitar a transformação social e a emancipação da classe trabalhadora.

4.3.5 A educação profissional técnica de nível médio na área da saúde: concepções e práticas pedagógicas

Na lógica de seguir explorando a formação proposta para os técnicos da área da saúde no estado de MS, a partir de dados qualitativos, neste momento, sem perder de vista as discussões e reflexões que vêm sendo empreendidas ao longo deste estudo, voltar-se-á o olhar para concepções e práticas pedagógicas, entendendo que elas vão dando concretude a lógicas que foram enfocadas como alicerces teóricos, desdobrando-se em outras dimensões que impactam diretamente na formação dos alunos. Para tal, inicialmente, serão trazidos alguns aportes teóricos do campo pedagógico que permitam colocar em destaque esse olhar. Estes relacionam-se mais diretamente a teorias educacionais que, de algum modo, pela presença marcante (ou pela ausência) nas políticas educacionais ajudam a colocar em cena “decisões” feitas nas escolas e que vão tecendo a proposta curricular.

Educar para quê? Para quem? E por quê?

Como vimos na seção 4.3.1, se é pelo trabalho que o ser humano se constitui, é pela educação que ele também se perpetua. Trabalho e educação estão intrinsecamente ligados, sendo essenciais para a (re)produção material do ser humano. Educação é, portanto, “o processo por meio do qual se constitui em cada indivíduo a universalidade própria do gênero humano” (SAVIANI; DUARTE, 2015, p. 31).

Vimos também que a educação escolar foi considerada como o *lócus* principal para a formação dos seres humanos à medida que o modo de produção capitalista foi se constituindo e se fortalecendo na sociedade. Ora, para garantir a perpetuação da sociedade capitalista é necessário garantir a perpetuação do seu modo de produção. Portanto, a escola tem como principal função, de acordo com Mészáros (2008), induzir, de forma autoritária, um conformismo generalizado para que as exigências da ordem estabelecida sejam internalizadas por todos (professores e alunos).

Como a escola (mas não só ela) tem de garantir essa perpetuação, cabe organizá-la de maneira que as pessoas que ali entram saiam conformadas a atender as exigências atreladas ao modo de produção vigente, sendo que, a depender da classe social a que pertença, as exigências serão diferenciadas e, por isso, o que é ofertado na educação escolar também será diferenciado. Temos aí a dualidade estrutural na educação.

Nesse sentido, a escola precisa tomar algumas decisões relativas ao processo educativo: precisar organizar seu espaço escolar; precisa decidir quais conteúdos serão ofertados e para quem; e por qual meio (ou forma) eles serão ofertados e avaliados. Ela precisa estruturar as bases da sua ação e, desse modo, construir ou organizar o seu currículo.

Nessa perspectiva, tem-se a necessidade de compreender as teorias da educação, pois é a partir da escolha da teoria que se constrói o currículo e se organiza o processo educativo. Essa escolha entre uma teoria ou outra nem sempre é feita de forma clara ou consciente e está intrinsecamente relacionada à visão de ser humano e de sociedade que se tem ou que se quer construir.

Saviani (2018) classifica as teorias educacionais em: teorias não críticas, teorias crítico-reprodutivistas e teorias críticas. Nas teorias não críticas, estão a pedagogia tradicional, o tecnicismo e a pedagogia da escola nova, as quais concebem a realidade como um dado natural, cabendo ao ser humano adaptar-se a ela por meio da educação, sem considerar as determinações sociais do processo educativo. As teorias crítico-reprodutivistas, por sua vez, são críticas, pois compreendem a educação a partir dos seus condicionantes sociais; entretanto, limitam-se a explicitar a função da educação para a reprodução da sociedade em que ela está inserida, e a escola, da forma como está constituída, como meio para garantir essa reprodução. Portanto, não há uma pedagogia específica para essas teorias.

As teorias críticas consideram a educação como instrumento a favor da classe trabalhadora, capaz de contribuir na superação da sociedade capitalista por meio da formação crítica do ser humano, voltada à compreensão da realidade e seus determinantes sociais, bem como à potencialização da ação para a emancipação humana. Têm como principais referências os pensamentos de Paulo Freire e Dermeval Saviani (RAMOS, 2012).

Com o intuito de compreender melhor as concepções pedagógicas adotadas pelas escolas participantes deste estudo, será apresentado, a seguir, um panorama das pedagogias relacionadas às teorias não críticas e às teorias críticas. A intenção não é apresentar em detalhes tais concepções, mas somente alguns aportes essenciais que auxiliem a compreensão do olhar que será feito posteriormente, a partir dos dados empíricos, a alguns aspectos pedagógicos presentes nos projetos dos cursos técnicos envolvidos.

4.3.5.1 As teorias pedagógicas

Para a aproximação às teorias não críticas, serão apresentadas quatro pedagogias que se relacionam com a EPTNM e que têm como foco a adaptação dos indivíduos à sociedade vigente: pedagogia tradicional, pedagogia nova (e seu desdobramento da pedagogia do pragmatismo), pedagogia tecnicista e pedagogia das competências.

Pedagogia tradicional

A consolidação da sociedade burguesa, no final da Idade Média, dependeria do direito de todos à educação. Para que a sociedade pudesse ser fundada no contrato social entre homens livres, era necessário que os súditos virassem cidadãos esclarecidos, era preciso, portanto, vencer a ignorância. E isso poderia ser realizado por meio da educação escolar. A escola, então, teria o papel de transmitir os conhecimentos acumulados e sistematizados pela sociedade, tendo o professor (que deveria ser razoavelmente preparado) o dever de transmitir em uma gradação lógica o saber acumulado; e os alunos, o dever de assimilar esses conhecimentos (SAVIANI, 2018).

Nesse sentido, a educação escolar tradicional consiste na preparação intelectual e moral dos alunos para a vida, por meio de conteúdos alheios à experiência do aluno e às realidades sociais, baseado na exposição oral e na realização de exercícios sistemáticos para garantir a apreensão dos conhecimentos, estes tidos como verdades absolutas. A aprendizagem é mecânica, com avaliações realizadas em tempos determinados, de forma a classificar os desempenhos dos alunos. Usa-se de coação para manter a atenção e o silêncio, essenciais para a aprendizagem. O esforço individual é valorizado como garantia de sucesso na aprendizagem (LUCKESI, 1994).

A pedagogia tradicional foi fortemente influenciada por Locke, Comenius, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, sendo que este último definiu os cinco passos para o sucesso do processo pedagógico: *preparação* (recordar aquilo que já foi aprendido/a matéria anterior); *apresentação* (apresentar o conhecimento novo); *assimilação* (comparar o conhecimento novo com o velho, identificando as semelhanças e diferenças); *generalização* ou sistematização (o aluno formula regras gerais e abstrações); e *aplicação* (resolução de exercícios) (LUCKESI, 1994; RAMOS, 2012).

Essa pedagogia ainda influencia nosso meio educacional, apesar de inúmeras críticas feitas a ela, o que possibilitou a presença de outras pedagogias, notadamente a pedagogia da escola nova, que será apresentada a seguir.

Pedagogia da escola nova

A pedagogia da escola nova ou o “escolanovismo” é resultado de um movimento engendrado em oposição à escola tradicional, a partir do final do século XIX, tendo como principais representantes Decroly, Montessori e Dewey e sua corrente do pragmatismo.

Ainda que o objetivo seja adaptar os indivíduos ao todo social, assim como a pedagogia tradicional, a ênfase está em reconhecer e respeitar as diferenças individuais, ofertando tratamento diferenciado. A harmonia social será alcançada se os seus membros se aceitarem mutuamente e se respeitarem nas suas individualidades, cabendo à educação inculcar o sentimento de aceitação pelo outro (SAVIANI, 2018). Nessa perspectiva, a escola deveria ser como uma sociedade em miniatura, em que um conjunto de pessoas convive e direciona suas vidas resolvendo problemas (RAMOS, 2012).

O conhecimento se dá pelas experiências vivenciadas pelos alunos, em um processo ativo de construção e reconstrução, por meio da oferta de desafios cognitivos e situações-problemas no processo educativo. O professor tem o papel de auxiliar o desenvolvimento livre e espontâneo do aluno, permeado por uma relação positiva e democrática na sala de aula, tal como deve ser a vida em sociedade. A descoberta, a pesquisa, o método de solução de problemas e as metodologias ativas são exemplos dessa pedagogia (LUCKESI, 1994; RAMOS, 2012), em que “o importante não é aprender, mas ‘aprender a aprender’” (SAVIANI, 2018, p. 8).

Assim, Saviani (2018) aponta os deslocamentos que essa pedagogia faz quando comparada à pedagogia tradicional: do intelecto para o sentimento; do professor para o aluno; do aspecto lógico para o psicológico; do esforço para o interesse; do conteúdo para os métodos; da disciplina para a espontaneidade; de uma pedagogia inspirada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental.

O método ativo de ensino nessa pedagogia se desenvolve em cinco fases: 1) percepção e interesse pelo problema; 2) compreensão do problema (formulação do problema), o qual deve ser desafiante; 3) levantamento de informações e instruções que possam indicar as possíveis soluções (formulação de hipótese); 4) identificar e ordenar as soluções provisórias; 5) experimentação e comprovação (LUCKESI, 1994; RAMOS, 2012).

No Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – documento liderado por Anísio Teixeira em 1932, com a participação de educadores, intelectuais e pensadores da época, muito influenciado pelas ideias de Dewey – representou um marco para o projeto de renovação da educação brasileira, em uma perspectiva da pedagogia nova, o qual defendia uma escola laica, pública, obrigatória e gratuita para todos (CORREIA; ZOBOLI, 2020; MENDONÇA;

ADAID, 2018).

Críticas em relação à escola nova estão relacionadas sobretudo à limitação política dessa pedagogia, uma vez que as desigualdades sociais são consideradas como diferenças individuais, tendo a educação o papel de fazer com que essas diferenças sejam aceitas por todos para garantir a adaptação às condições vividas, para um funcionamento harmonioso da sociedade (RAMOS, 2012).

Ademais, a limitação na oferta do conhecimento historicamente sistematizado para privilegiar apenas aqueles conhecimentos frutos de descobertas dos próprios estudantes e considerados úteis para resolução dos problemas também fortalece as críticas em relação a essa pedagogia. Cabe ressaltar que quando o acesso a esse conhecimento sistematizado é ofertado, ele é reduzido à instrumentalização e não ao conhecimento do desenvolvimento histórico da realidade (RAMOS, 2012).

Saviani (2018) apresenta críticas contundentes a essa pedagogia e aponta, a partir de sua análise, que a pedagogia tradicional quando comparada à pedagogia nova é mais democrática, pois teria mais chance de assegurar que a classe proletária se aproprie dos conhecimentos da burguesia para se fortalecer politicamente, uma vez que: “nos métodos novos, privilegiam-se os processos de *obtenção* dos conhecimentos, enquanto lá, nos métodos tradicionais, privilegiam-se os métodos de *transmissão* dos conhecimentos já obtidos” (SAVIANI, 2018, p. 38, grifo do autor).

O mesmo autor coloca que o escolanovismo no Brasil foi fortemente influenciado para recompor a nova hegemonia da classe dominante que, se antes queria uma “escola para todos” para fortalecer a participação de massa no processo político (na pedagogia tradicional), aqui, percebendo que “o povo não votava bem” porque escolhia aqueles que não eram os “escolhidos” da burguesia, reformou-se a escola aprimorando o ensino destinado às elites e rebaixou o nível educacional das camadas populares, retomando, assim, sua hegemonia. Agora, o que se preza são os procedimentos de ensino, os aspectos psicológicos, os interesses e as motivações dos estudantes em detrimento da valorização do conteúdo sistematizado que somente a burguesia domina, mas que é essencial o seu domínio pelo proletariado para sua emancipação (SAVIANI, 2018).

Tendo em vista a influência de Dewey na educação brasileira, cabe nesse momento compreender melhor a sua filosofia (do pragmatismo), bem como suas implicações, sobretudo para a EPTNM.

A pedagogia pragmatista de Dewey

Dewey foi um filósofo que nasceu nos Estados Unidos, em 1859, e desenvolveu uma pedagogia que tem como princípio teórico o pragmatismo. O termo pragmatismo é de origem grega (*pragma/pragmatikôs*) e remete a: prática, prático, concreto, aplicado, ação. No entanto, diferentemente do significado que essa palavra pode ter no senso comum (a ação por si mesma), para Dewey a ação desempenha papel intermediário e não vital na produção do conhecimento, uma vez que é a modificação da existência a razão desse processo (CORREIA; ZOBOLI, 2020).

Charles Sanders Peirce e William James influenciaram o pensamento de Dewey quanto ao pragmatismo como um método de avaliação prática que, ao avaliar uma ideia, um modo de pensar ou o modo de vida a partir de suas consequências práticas, possibilita entrar em relação com o meio em que se vive para transformá-lo em prol de seus interesses individuais ou dos diversos grupos. As noções fundamentais do pragmatismo de Peirce e James foram ampliadas por Dewey, que incorporou questões educacionais, políticas e sociais (CORREIA; ZOBOLI, 2020).

A preocupação central de Dewey era o processo de construção de conhecimentos verdadeiros que se inicia com a perplexidade advinda do problema e finaliza com sua resolução, por meio de um processo indagativo e reflexivo, e um ato investigativo sistematizado que implica em problematizar, investigar e concluir, não sendo, portanto, mera definição ou demonstração (TIBALLI, 2003).

“Aprendizagem pela experiência” é o que Dewey defendia a partir de uma escola mais humana e democrática e que fosse sensível para identificar os interesses e anseios dos estudantes, uma vez que a aprendizagem só acontece a partir desses interesses e das experiências práticas dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Dewey concebe que é a vivência e a experiência que produzirão significados para a transformação (HENZ; SANTOS; SIGNOR, 2018), cabendo à educação escolar associar o ensino à experiência pessoal do aluno, por ser a experiência condição da aprendizagem (TIBALLI, 2003).

Contudo, não é qualquer experiência que tem potencial de ser educativa, é preciso que ela seja significativa. Castigos e exposições vexatórias são experiências que não educam, pois inibem e reprimem, não possibilitando um desenvolvimento livre e criativo. As experiências precisam ser construtivas e propositivas (MENDONÇA; ADAID, 2018). Para Dewey (1979, p. 16, grifo do autor), “tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa”, a qual deve ser agradável e que possibilite novas experiências futuras que se sucedem, isto é, um *continuum* de experiências de valor educativo. Desse modo, continuidade e interação são princípios

fundamentais da sua pedagogia, os quais possibilitam uma aprendizagem significativa, que é assim compreendida pelo autor:

[...] Diferentes situações sucedem umas às outras. Mas, devido ao princípio da continuidade, algo é levado de uma para outra. Ao passar o indivíduo de uma situação para a outra, seu mundo, seu meio ou ambiente se expande ou se contrai. Depara-se vivendo não em outro mundo mas em uma parte ou aspecto diferente de um e mesmo mundo. O que aprendeu como conhecimento ou habilitação em uma situação torna-se instrumento para compreender e lidar efetivamente com a situação que se segue. O processo continua enquanto vida e aprendizagem continuem [...] (DEWEY, 1979, p. 37).

Ao professor cabe a tarefa de dirigir as experiências de valor educativo de seus alunos, sem com isso exercer imposição e observando os princípios referidos anteriormente. Dewey não concorda em deixar “solto” para que os alunos escolham o que querem estudar, ao contrário, a seleção e organização progressiva das matérias de estudo relacionadas às experiências é papel (árduo, na verdade) do professor, não se admitindo a improvisação como regra (DEWEY, 1979).

As obras de Dewey, de maneira geral, enfatizam a importância de um ensino participativo, entendendo o educando não apenas como receptor, mas que a ele devem ser providenciados meios para que faça argumentações, produza dúvidas e chegue às suas próprias conclusões. A relação teoria e prática deve ser favorecida na medida em que o conhecimento abstrato necessita da experiência para a aprendizagem se concretizar, pois a mera explanação de uma matéria sem a adequada vinculação com a prática, com a experiência vivenciada, torna-se conhecimento inútil (MENDONÇA; ADAID, 2018).

Segundo a filosofia educacional de Dewey, deve-se enfatizar, também, uma prática de ensino mais dialogada e menos dogmática, em que educador e educando se revezem em papéis ativos e passivos no processo educativo, com conteúdos abordados de forma progressiva e oriundos das experiências comuns de vida dos envolvidos (MENDONÇA; ADAID, 2018).

A despeito de críticas tecidas em relação à pedagogia pragmática de Dewey, no sentido de que ela, ao inspirar o escolanovismo, estaria atrelada a uma adaptação dos indivíduos à realidade capitalista e não à sua superação (RAMOS, 2012; SAVIANI, 2018), Tiballi (2003) aponta alguns equívocos que permeiam o pragmatismo e que geram críticas equivocadas a ele, como o fato de considerar o pragmatismo um sistema homogêneo de ideias, tendo em vista que os temas comuns abordados (combate das filosofias especulativas e ênfase na racionalidade científica e em uma nova concepção de verdade) foram feitos de maneira diferenciada pelos pragmatistas, com concepções e formulações pragmáticas bem diversas. Ademais, a redução do escolanovismo brasileiro ao pragmatismo de Dewey e Anísio Teixeira, considerando a

prática pedagógica escolar como expressão única dessa concepção filosófica, seria outro exemplo desses equívocos, segundo a autora.

Há que destacar que o próprio Dewey (1979) faz críticas às escolas ditas progressistas ao longo do seu livro, especialmente no que tange a se diferenciar radicalmente da pedagogia tradicional e, com isso, negligenciar: a autoridade externa, a atuação do professor na organização dos conteúdos de aprendizagem, os conhecimentos sistematicamente produzidos, dentre outros.

O fato é que, independentemente das críticas ou equívocos relacionados ao pragmatismo de Dewey, sua concepção se distancia da concepção do materialismo histórico dialético na medida em que:

Constatar que a compreensão dialética da realidade de Dewey ultrapassa o idealismo hegeliano, não significa dizer que ele tenha alcançado o materialismo dialético marxista. Desta última concepção Dewey se distancia epistemologicamente- sua ideia de continuidade é oposta à ideia marxista de ruptura- e politicamente, pois enquanto Dewey pressupõe a adaptação para o desenvolvimento, Marx pressupõe o conflito para a transformação (TIBALLI, 2003, p. 8).

Com o processo de desenvolvimento capitalista com bases no taylorismo/fordismo, sobretudo no pós-guerra, e a ênfase dada aos métodos educacionais da pedagogia da escola nova, é proposto o tecnicismo como nova pedagogia para conformar os sujeitos aos padrões vigentes (RAMOS, 2012). É essa pedagogia que será apresentada a seguir.

Pedagogia tecnicista

A pedagogia tecnicista consiste em uma organização racional do processo educativo para diminuir interferências subjetivas que pudessem prejudicar a sua eficiência. Desse modo, professor e aluno ocupam papel secundário, uma vez que passam a ser apenas executores, cabendo aos especialistas, que são neutros e imparciais, a concepção, planejamento, organização e controle do processo educativo. Os princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, oriundos dos Princípios da Administração Científica, de F. Taylor, são enfatizados nessa pedagogia com o intuito de tornar o processo educativo objetivo, mecanizado e operacional, seguindo o que ocorreu com o trabalho nas fábricas (SAVIANI, 2018).

Além da administração científica de Taylor, essa pedagogia é também influenciada pela teoria dos sistemas e pela psicologia comportamental. A sociedade (capitalista) é entendida como um sistema coeso que depende do funcionamento harmônico de suas funções interdependentes, o que cabe à educação possibilitar um eficiente treinamento para que cada

um desempenho sua tarefa de forma a garantir o equilíbrio desse todo social. Por isso, o foco nessa pedagogia é o “aprender a fazer”, e a sua base teórica se sustenta na “pedagogia de objetivos”, influenciada pela psicologia comportamental de Skinner (reforço e condicionamento) e a pedagogia de Bloom (métodos e meios), com ênfase na definição de objetivos para obter os comportamentos desejáveis no processo educativo (RAMOS, 2012; SAVIANI, 2018).

Os conteúdos de ensino são aqueles da ciência objetiva (princípios científicos, leis, informações etc.), os quais são estabelecidos e ordenados por especialistas, a partir de uma sequência lógica, e sistematizados em manuais, livros didáticos e módulos de ensino para serem ofertados por meios de técnicas e procedimentos programáveis (*passo a passo*) que assegurem a transmissão/recepção desse conhecimento para a mudança e/ou aquisição de comportamentos desejáveis, descritos por meio de objetivos instrucionais, compreendendo o ensino como “um processo de condicionamento através do uso de reforçamento das respostas que se quer obter” (LUCKESI, 1994, p. 62).

Nessa pedagogia, o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar as seguintes etapas básicas: a) estabelecimento de comportamentos terminais, por meio de objetivos instrucionais; b) análise da tarefa de aprendizagem para se ordenar os passos da instrução sequencialmente; c) execução do programa, reforçando gradualmente as respostas corretas correspondentes aos objetivos (LUCKESI, 1994).

Pedagogia das competências

Ainda em uma perspectiva não crítica das teorias da educação, a pedagogia das competências se insere no bojo das chamadas pedagogias contemporâneas, junto com o construtivismo, pedagogia de projetos, pedagogia multiculturalista e pedagogia do professor reflexivo, também reconhecidas como pedagogias do “aprender a aprender” ou neoescolanovismo (DUARTE, 2010).

Com uma visão de mundo calcada na pós-modernidade e usando a roupagem da política neoliberal, essas pedagogias, assim como as demais não críticas, não têm o compromisso com a superação da sociedade capitalista, ainda que possam existir, em determinados momentos, críticas a certos aspectos dessa sociedade. Para essas pedagogias, a resolução dos problemas sociais pode ser alcançada sem mudanças na organização da sociedade, ou seja, sem “mexer” na lógica da reprodução do capital (DUARTE, 2010).

Para Sanfelice (2011), essas pedagogias, denominadas como pedagogia da hegemonia,

tratam de afastar as relações sociais do eixo capital-trabalho (de onde se origina a exploração) por meio de diversas estratégias pactuadas com o Estado: estímulo a movimentos de defesa da mulher, das raças, das crianças, do meio ambiente; incentivo ao respeito às diferenças, à cultura cívica, ao empreendedorismo e ao voluntariado; priorização da parceria entre o público e o privado; e a formação de subjetividades. Essas estratégias possibilitam escamotear o problema da exploração do trabalho (ponto central do capitalismo) e eliminar as resistências à ordem do capital, uma vez que “parece” que se está lutando por igualdade e por melhores condições de vida, além de fortalecer a ideia de que *estar* na contemporaneidade (ou na pós-modernidade) significa ser flexível, assumir responsabilidades coletivas e possuir competências cognitivas e emocionais. É também a pedagogia para a humanização, que deve desenvolver o sentimento de cidadania, solidariedade e preocupação com o planeta (AMARAL, 2022).

Destaca-se que não somos contra lutar em defesa de mulheres, crianças, raças ou pela consciência ecológica, no entanto, esses movimentos fragmentados não favorecem a superação dos problemas a eles ligados, mas, ao contrário, criam a ilusão, como assevera Duarte (2001), de serem problemas que existem como consequência de determinadas mentalidades, por questões (inter)subjetivas de (in)tolerância ou (des)respeito às diferenças (sejam elas culturais, religiosas, étnicas, entre outras), quando na verdade são problemas bem mais complexos, produzidos e enraizados historicamente pelo capitalismo globalizado. Desse modo, essa visão pós-moderna enfraquece “a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com outras questões ‘mais atuais’” (DUARTE, 2001, p. 39).

Para contribuir com sua missão, as pedagogias contemporâneas possuem uma visão utilitarista do conhecimento, pois ele só é válido se for útil para a prática cotidiana e para a resolução de problemas. Disto decorre a valorização do conhecimento tácito (conhecimento pessoal, circunstancial) em detrimento do conhecimento teórico, científico. O professor passa, então, a ser um mero organizador de atividades e deixa de ser aquele que fará a mediação entre o estudante e o conhecimento teórico sistematizado pela humanidade, conhecimento este necessário para a luta da classe trabalhadora para sua emancipação (DUARTE, 2010).

Situar a pedagogia das competências no âmbito das pedagogias contemporâneas é importante para confirmá-la como uma pedagogia a serviço do capital. A confirmação se faz necessária pois essa pedagogia permeia (por vezes de forma explícita e outras vezes não tão explícita) os documentos educacionais brasileiros em todos os níveis educacionais desde a década de 1990 (na educação básica, tem-se mais recentemente a BNCC, de 2017, impregnada por essa pedagogia), bem como as DCN da EPTNM, em que há traços marcantes indicativos

de sua presença.

A pedagogia das competências está ancorada no construtivismo de Piaget e no neopragmatismo. Em ambos, a experiência subjetiva e acrítica é suficiente para a construção do conhecimento, desconsiderando o conhecimento formal acumulado e sistematizado pela humanidade (RAMOS, 2002, 2012).

Para o construtivismo piagetiano, de forma bem reduzida, aprendizagem é a adaptação à realidade, por meio de um processo de assimilação e acomodação que vai construindo as estruturas mentais a partir da interação do sujeito com o objeto, em um *continuum*. Desse modo, a construção do conhecimento se dá pela experiência, pela manipulação e pela atividade, e as estruturas mentais adquiridas serão responsáveis pela interação dinâmica com novos objetos para a construção de novas estruturas mentais, e assim sucessivamente (RAMOS, 2012).

O conhecimento, então, não existiria fora da mente das pessoas, mas apenas como ações e operações conceituais mentais advindas da experimentação individual (RAMOS, 2003, 2012). De acordo com essa perspectiva: “Aprender o conteúdo não é um fim, mas apenas um meio para a aquisição ativa e espontânea de um método de construção de conhecimentos” (DUARTE, 2010, p. 40).

Nessa pedagogia, competência é traduzida em um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para a resolução de problemas práticos, cotidianos, reduzindo o valor dos conteúdos. No currículo, o “saber vivido” é enfatizado em detrimento do “saber acumulado”, e há forte relação entre conteúdos e métodos de ensino. A educação somente terá sentido se o estudante conseguir relacionar aquilo que ele está aprendendo com uma ação, com algo prático na sua vida de forma imediatista (AMARAL, 2022).

Na EPTNM, a concepção de competências nas diretrizes curriculares estaria mais voltada ao (neo)tecnicismo, uma vez que competências são consideradas atividades ou desempenhos observáveis e se transformam em objetivos operacionais nos currículos. Situações-problemas que remetem ao processo produtivo fazem parte do planejamento de ensino para assegurar a contextualização da prática e o desempenho observável supostamente requerido, o que reduz o conhecimento ao desempenho que dele desencadeia, na lógica enfática do “aprender a fazer” (RAMOS, 2012).

As implicações das concepções até então indicadas vêm, portanto, fortemente responder à manutenção, ou melhor, ao fortalecimento, do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo. Isto interfere, sobremaneira, na proposta curricular na EPTNM, incluindo a área da saúde, na busca de assegurar o recorte de conhecimento necessário ao fazer imediato e a construção de valores e concepções que encaminham os sujeitos a formas de convivência que

interessam à lógica capitalista. Em breve, tais ideias serão retomadas. Por ora, será importante enfocar que, a partir dessa realidade, podem ser engendradas concepções e ações que tensionem a visão hegemônica, possibilitando, pela contradição, as lutas por transformação social.

As teorias críticas

As teorias críticas são aquelas que estão a serviço da transformação da sociedade. Desse modo, não consideram a escola como redentora da sociedade, aquela predestinada a acabar com todas as suas mazelas (como a escola tradicional e escola nova), e nem são descrentes ao ponto de afirmarem que a escola é apenas um aparelho ideológico hegemônico para a manutenção da sociedade capitalista, como já mencionado anteriormente, na abordagem crítico-reprodutivista.

As teorias críticas, ao contrário, compreendem a escola como um aparelho ideológico de Estado para sua manutenção, mas também como um dos locais privilegiados para se promover as condições concretas para a superação dessa sociedade. Luckesi (1994) utiliza o termo “pedagogia progressista” para denominar as pedagogias que estão a serviço da superação da sociedade capitalista e apresenta três pedagogias: pedagogia libertária (que atuaria em um espaço “não formal” de educação), pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia histórico-crítica defendida por Saviani.

Focaremos nossa atenção nas duas últimas pedagogias, entendendo que podem contribuir mais para a discussão específica desta tese.

A pedagogia de Paulo Freire: educação libertadora

Paulo Freire foi um educador de enorme reconhecimento no Brasil e internacionalmente por defender uma educação como “prática da liberdade” por meio de uma pedagogia problematizadora, a qual deve possibilitar ao oprimido descobrir-se como sujeito de sua própria história, transformando a situação concreta que gera a opressão.

Não conseguiremos esgotar neste estudo toda a contribuição de Paulo Freire à educação, no entanto, a partir principalmente do seu livro “Pedagogia do oprimido” (FREIRE, 2005), esperamos apresentar aqui alguns aspectos que consideramos importantes para compreender a sua pedagogia, entendendo que há muitos outros aspectos que compõem o seu pensamento.

Para Freire, a sociedade desigual, dividida em opressores e oprimidos, somente será superada quando os oprimidos, tomando consciência da opressão que sofrem, lutarem para se libertar, para recuperar sua humanidade (que é sua vocação ontológica). E isso somente será

possível quando libertarem a si mesmos e a os seus opressores, uma luta como um ato de amor, pois “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (FREIRE, 2005, p. 33). Para tanto, deve-se prezar pela práxis no sentido de incentivar os oprimidos à reflexão crítica da sua condição e, a partir dessa reflexão, à ação reflexiva, constituindo-se a razão da nova consciência do oprimido com vistas à revolução (FREIRE, 2005).

Nessa direção, a pedagogia freiriana é veementemente contrária ao que denomina de “educação bancária”, em que o educador, ao se colocar no papel de alguém que sabe, vai depositando, transferindo valores e conhecimentos aos educandos (os que não sabem nada) como se estes fossem recipientes que recebem placidamente o conteúdo depositado, como forma de adaptação, de ajustamento, não permitindo, desse modo, que desenvolvam a consciência crítica que permitiria sua inserção no mundo como sujeitos para transformação. Como forma de superar essa prática educativa que só aprisiona e não liberta, Freire defende uma prática educativa problematizadora que rompe com relações verticais próprias da educação bancária (FREIRE, 2005).

Compreendendo que ninguém educa ninguém, ninguém educa a si, mas os seres humanos educam-se mutuamente, mediatizados pelo mundo, a educação deve ser um processo em que educando e educador, em uma relação dialética e dialógica entre si e com a realidade vivenciada, procuram constantemente problematizar essa realidade para desvendá-la criticamente, tomando consciência da opressão que vivem, para sua transformação (FREIRE, 2005).

Desse modo, aprender, nessa pedagogia, é um ato de conhecimento da realidade concreta de maneira crítica e ativa, e não por memorização ou imposição, ou seja, por meio de um processo de compreensão, reflexão e crítica do que se vivencia (LUCKESI, 1994). Sendo assim, os conteúdos de aprendizagem são “temas geradores”, extraídos da problematização da realidade. Na prática problematizadora, de caráter eminentemente reflexivo, educandos e educador se encontram em um ato amoroso de diálogo, em que ambos se educam (educador-educando com educando-educador) (FREIRE, 2005).

É uma pedagogia que tem como referência a fenomenologia existencial expressa pela visão cristã, embora incorpore algumas contribuições marxistas. Ela é centrada na educação popular (no “saber do povo”) e considera a escola como espaço de expressão das ideias populares, sem preocupação de sistematizações teóricas ou de elaboração de programa (SAVIANI, 2021). O diálogo crítico e os grupos de discussão fazem parte do seu método. O educador é um animador que deve acompanhar a autogestão do grupo e intervir o mínimo possível, fornecendo informações sistematizadas somente quando necessário (LUCKESI, 1994).

O currículo não é considerado neutro para Paulo Freire, uma vez que nele estão inseridas

determinadas concepções de mundo, sociedade, de ser humano e de conhecimento, as quais querem manter a sociedade como está, cabendo ao processo educativo ajudar os alunos a desvelar essa realidade para construir possibilidade de transformação (RAMOS, 2012). Assim, se para Marx a conscientização seria o ponto de partida, Freire a considera o ponto de chegada, a qual levaria à convergência de interesses em comum (para dominados e dominadores), construídos pela crítica e pela solidariedade (RAMOS, 2012).

A pedagogia de Paulo Freire, ainda que se aproxime em alguns aspectos do marxismo, não pode ser considerada uma pedagogia do materialismo histórico dialético, pois ela está situada no bojo do existencialismo cristão e na denominada “Escola Nova Popular”. Desse modo, as críticas tecidas a essa pedagogia se relacionam sobretudo à limitação quanto à ruptura radical das relações capitalistas na medida em que a transformação da sociedade a favor da classe dominada só seria possível pela conscientização das duas classes, dominados e dominantes, além de esta última ter que ser sensibilizada para se solidarizar com a primeira e cessar a dominação. Entretanto, é inegável a contribuição de Paulo Freire quanto a colocar sua pedagogia a serviço dos interesses dos oprimidos/dominados (RAMOS, 2012; SAVIANI, 2018), em perspectiva crítico-transformadora (SAVIANI, 2021).

A indignação com a realidade a que os oprimidos estão expostos na sociedade neoliberal é expressa em toda a obra de Paulo Freire, e sobretudo em seu livro “Pedagogia da indignação”, publicado após a sua morte (FREIRE, 2014). Fica clara a opção ético-política de Paulo Freire em não se conformar com a realidade que se apresenta, ao mesmo tempo que nos presenteia com uma pedagogia que possibilita, em perspectiva de educação dialética, dialógica, problematizadora e humanizadora, formar cidadãos da práxis progressista que possam, ao mudar sua forma de ver o mundo e de atuar nele, transformar-se a si, os outros e a realidade de ambos.

São inúmeras as passagens da obra de Freire que poderiam “resumir” seu pensamento, mas nos atrevemos a destacar uma, cientes de que muitas outras tão bem cumpririam esse papel:

O mundo não *é*. O mundo está *sendo*. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *História* mas seu sujeito igualmente. No mundo da *História*, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar* mas para *mudar*. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...]. Constatando, nos tornamos capazes de *intervir* na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. [...] Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a *inserção* que implica *decisão, escolha, intervenção* na realidade [...] (FREIRE, 2014, p. 90).

Na formação técnica em saúde, verifica-se a influência dos pensamentos de Paulo Freire

nos documentos que embasaram/embasam as concepções pedagógicas das escolas técnicas em saúde (destacam-se Larga Escala, Profae e EPS) e nas falas dos dirigentes dessas escolas, sobretudo no que se refere à formação da consciência crítica dos trabalhadores e o processo pedagógico como espaço para reconhecimento da exploração. Não obstante, essa formação política *não se articula* com a formação técnico-científica, o que a afasta de uma concepção de formação para a transformação social e se aproxima de uma formação com bases pragmatistas (RAMOS, 2009, 2012).

Passemos agora a compreender a pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Dermeval Saviani que, em uma perspectiva crítica, é a melhor expressão de uma educação orientada pela práxis marxista.

Pedagogia histórico-crítica

Com o propósito de desenvolver uma pedagogia com inspiração marxista e que, portanto, superasse as pedagogias não críticas e as teorias reprodutivistas, Saviani assume que não é tarefa simples, pois significa reformular toda uma concepção de sociedade, de ser humano e de cultura que implica em reformular as diretrizes, finalidades e objetivos educacionais, perpassando necessariamente por mudanças no currículo, nos procedimentos didático-pedagógicos à luz da concepção de fundo do materialismo histórico dialético – em seu aspecto ontológico, epistemológico e metodológico (SAVIANI; DUARTE, 2015).

Saviani faz sua primeira aproximação nesse sentido quando formula a proposta da pedagogia histórico-crítica, inspirada sobretudo pelas obras de Marx e Gramsci e colocando a história no lugar central do processo educativo, uma vez que é no decorrer dela que se produz em cada indivíduo, em suas relações sociais, a humanidade (SAVIANI; DUARTE, 2015). Para tanto, estabelece-se como prioridade a unidade entre o *conteúdo* a ser ensinado (compreendido aqui como os conhecimentos científicos, éticos e estéticos) com os *métodos* a serem empregados (que assegurem a melhor forma de ensinar e de aprender), o que constitui o trabalho educativo nessa pedagogia (RAMOS, 2012).

A escola, para essa pedagogia, é vital como espaço que pode garantir aos trabalhadores a socialização do conhecimento sistematizado pela humanidade, que é historicamente de propriedade privada da classe dominante, para que, de posse desse saber, eles possam expressar e lutar por seus interesses (RAMOS, 2012). É uma pedagogia articulada com os interesses populares, métodos de ensino eficazes e relações estabelecidas no interior da escola que promovam a real educação para emancipação (SAVIANI, 2018). Nas palavras do próprio autor:

[...] Serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas se perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2018, p. 56).

A pedagogia histórico-crítica é desenvolvida em cinco momentos, que se articulam entre si em um movimento orgânico, portanto, não são como etapas, estanques e fragmentadas. Esses momentos são descritos a seguir (SAVIANI, 2018):

- 1) O ponto de partida é a *prática social* dos agentes sociais (professores e alunos), comum a ambos. No entanto, em termos pedagógicos, cada agente social encontra-se em um nível diferente de conhecimento e experiência da prática social. Enquanto o professor tem uma compreensão denominada de “síntese precária” (articula os conhecimentos e experiência com sua prática social, mas, por não conhecer ainda a fundo os níveis de compreensão dos estudantes, sua prática pedagógica é ainda precária), os estudantes possuem uma compreensão de nível “sincrético” (não conseguem ainda articular pedagogicamente seus conhecimentos e experiências em sua prática social).
- 2) O segundo momento é a identificação dos principais problemas postos pela prática social. É a *problematização*, em que é detectado o que precisa ser resolvido na prática social e qual conhecimento deverá ser apreendido.
- 3) O terceiro momento é a *instrumentalização*, ou seja, é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para lidar com os problemas identificados na prática social. A indicação desses instrumentos pode ser feita por transmissão direta ou indireta do professor, podendo envolver levantamento de dados.
- 4) O quarto momento é a *catarse*. Após a incorporação dos instrumentos teóricos e práticos, mesmo que de forma parcial, os estudantes terão condições de elaborar e expressar a nova forma de entendimento da prática social com vistas à transformação social. É o ponto culminante do processo educativo, pois significa a passagem da compreensão dos estudantes do nível da síncrese para a síntese.
- 5) O quinto momento, ou o ponto de chegada, é a própria *prática social*, agora com os estudantes já compreendendo em nível sintético e o professor não mais de forma precária. Estudantes se elevam ao nível de compreensão do professor, tão necessária para se libertarem da situação de exploração em que vivem.

Diferentemente das pedagogias não críticas, a pedagogia histórica-crítica não desarticula educação e sociedade, compreendendo esta como dividida em classes com interesses opostos. Por isso, a educação é concebida como um processo que deve agir sobre os sujeitos para alterar a prática social de modo indireto e mediato, transformando, assim, as relações de produção para a construção de uma sociedade mais igualitária (SAVIANI, 2018).

Em relação à pedagogia de Paulo Freire, a despeito de terem pontos em comum, especialmente quanto a se colocarem a favor das camadas populares por meio de uma educação crítica e política que vise à formação de pessoas autônomas para a transformação social, a pedagogia histórico-crítica dela se distancia ao se assumir completamente marxista, tendo como centralidade a “educação escolar”, a valorização do acesso ao saber sistematizado para as camadas populares e do papel do professor como o principal responsável pelo processo educativo, por ocupar posição diferenciada dos estudantes na prática social (SAVIANI, 2021).

Certamente, a pedagogia histórica-crítica também tem sido alvo de críticas, sobretudo quanto a não se constituir realmente como uma pedagogia marxista, uma vez que, para esses críticos, a educação escolar e, nela, a socialização do conhecimento acumulado e sistematizado pela humanidade não seriam capazes de contribuir para a mobilização revolucionária como apregoam os seus defensores (SAVIANI; DUARTE, 2015).

Esta e outras críticas são contestadas por Saviani e seus defensores (SAVIANI, 2018; SAVIANI; DUARTE, 2015), evidenciando que todo o arcabouço teórico e metodológico está de acordo com uma educação revolucionária, à luz do referencial marxista, pois o que Saviani propõe na sociedade capitalista, reconhecendo-a como uma sociedade cheia de contradições, é uma escola pública que garanta um ensino de qualidade para os trabalhadores (ou seja, a elevação do nível de compreensão sincrético para o sintético) como um componente de luta mais ampla de superação dessa sociedade.

Como temos visto ao longo deste estudo, na formação técnica em saúde a pedagogia histórico-crítica tem sido pouco utilizada, uma vez que o que predomina é a pedagogia voltada ao capital, em perspectiva escolanovista, por meio da pedagogia das competências e do pragmatismo.

Contudo, a EPSJV, da Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV/Fiocruz), de inspiração baseada predominantemente em Marx e Gramsci e de autores como Saviani e Frigotto, possui concepção político-pedagógica centrada em uma escola unitária e politécnica, tendo como eixo central o “trabalho como princípio educativo”. Essa escola tem merecido destaque na medida que apresenta de forma mais clara e contundente seu compromisso com a formação integral para a emancipação da classe trabalhadora, em perspectiva marxista (FRIGOTTO, 2007a, 2009b;

PEREIRA; RAMOS, 2006).

As abordagens críticas, ao colocarem em cena o questionamento do modelo societário capitalista e a possibilidade (mesmo que por trajetórias diversas) da transformação social, marcam o entendimento do currículo, as formas de organizá-lo e de considerar o processo pedagógico como instrumentos a favor da classe trabalhadora, reconhecendo as desigualdades como base do sistema político econômico, cuja superação envolve transformação na estrutura social. Transformação que se dá fora dos muros da escola, porém, podendo ser esta, aí incluindo os espaços formadores de trabalhadores técnicos, fundamental para a construção das lutas a favor de outra sociedade.

4.3.5.2 Concepções e práticas pedagógicas das escolas participantes

Compreender as concepções e as práticas pedagógicas das escolas participantes, tendo como base as teorias educacionais ora apresentadas, corresponde a uma aproximação à posição política de cada instituição escolar quanto à sua visão de mundo e de ser humano e sociedade que se quer formar. Temos verificado, ao longo deste estudo, que as concepções que emergem nos documentos e falas dos participantes estão voltadas para a formação técnica de trabalhadores para uma sociedade de mercado em detrimento da concepção de formação humana integral.

Para a discussão desta parte do estudo, foram considerados os documentos das escolas participantes – quais sejam: PPC, PPP e regimentos escolares –, além das entrevistas realizadas com coordenadoras/coordenador e professoras dos cursos. A intenção é continuar desvelando o que está sendo proposto (e efetivamente ofertado) para a formação técnica de nível médio na área da saúde em MS, tentando identificar as concepções pedagógicas que permeiam tanto os documentos quanto os relatos, imprimindo certa direção ao *fazer* pedagógico.

Nesse sentido, os dados foram organizados em duas categorias – concepção de formação presente nas escolas e organização curricular –, a seguir comentadas.

Concepção de formação presente nas escolas

Até então neste estudo, foi realizada a análise sobre a concepção de trabalho presente nas escolas participantes. Nesse momento, entende-se que compreender a concepção de formação adotada pelas escolas reforçará nossa análise, no sentido de continuar explorando aspectos que caracterizem o foco da formação técnica de nível médio que predomina no estado

de MS.

Nas falas das coordenadoras e coordenador, verifica-se que quando questionados sobre qual concepção de formação estava presente nas escolas, as respostas foram diferenciadas: enquanto para a ET1, a formação estava voltada para o SUS; para a ET3, a formação era restrita para o mercado. Para a ET2 essa formação era voltada para a vida (no sentido de “ter um emprego”, o que, de certo modo, também se coaduna com o mercado), e para a ET4, para a empregabilidade, sobretudo no que se refere ao empreendedorismo, considerando que o curso teria pouca saída para o mercado de trabalho formal.

Já para as professoras, a concepção de formação era para que os egressos fossem empregados, mas ressaltaram a importância de serem bem qualificados e terem atitudes humanizadas. A humanização também aparece nas falas de algumas coordenadoras/coordenador.

Capacitar esses profissionais, né, tem toda a relação que a gente precisa fazer, e toda essa análise da saúde, assim, dos pacientes, e aí a gente tá preparando esse aluno pro mercado. Tanto que se a gente for ver as unidades vinculadas, os indicadores são relacionados diretamente com que o mercado precisa hoje, então eu vejo que é algo essencial que tem que ter essa parceria, né, entre a instituição, entre alunos e entre mercado de trabalho (C3).

[...] a gente procura dar uma visão de SUS, visão de mercado, de empreendedorismo voltado na área da administração (C4).

[...] o aluno, na verdade, que vai ser um profissional – que esse profissional seja um profissional voltado pra parte de... de atendimento com... com humanização mesmo. [...] um profissional que atenda com conhecimento teórico, que saiba de toda a teoria necessária pra executar aquele procedimento; que saiba executar um procedimento de qualidade. Ou que pelo menos ele saiba onde buscar, caso ele não saiba. [...] E também com que ele seja um profissional voltado pra realizar atividades [...] de prevenção que eu nunca tive isso num curso de técnico, de formação de técnico (P1).

[...] a gente formava profissionais, acho que assim, pra atuar em todos os locais, mas principalmente voltados pro SUS, a gente sempre falava muito de... na parte de humanização, o pessoal cobra muito do SUS, né? (P2).

[...] E tento focar também nessa parte de um atendimento mais humanitário em relação ao paciente [...] vejo assim por parte da escola, que eles prezam muito pela habilidade mesmo ali da técnica e tudo, o desempenho, e realmente o aluno sair daqui com aquele conhecimento pra atuar no mercado de trabalho. Então eu vejo que eles prezam muito por isso [...] (P4).

A formação para o mercado, mas, ao mesmo tempo, a preocupação para que sejam profissionais qualificados e humanizados, pode indicar a influência da pedagogia das competências, uma vez que a humanização (no fazer profissional) está ligada mais a modelos de gestão do novo paradigma produtivo: além de desenvolver os saberes técnicos, deve-se desenvolver habilidades subjetivas, como ser solidário, humanizado, trabalhar em equipe como

forma de desenvolver habilidades para resolver imprevistos do processo de trabalho. Parece ser muito mais uma “formação de pessoas” (VIEIRA; CHINELLI, 2013).

Vieira e Chinelli (2013) apresentam argumentos interessantes nessa perspectiva, aludindo que recai nas costas do trabalhador a responsabilidade de, ao ser altruísta e humanizado, escamotear as relações de desigualdades entre as classes sociais que imperam na sociedade capitalista, como a brasileira, e que resulta em negligência histórica do poder público no atendimento às classes menos favorecidas. Mas agora, com trabalhadores formados e mais humanizados, cabe a eles colocar o usuário no centro do processo, como forma indireta de compensar essa negligência.

Quando questionados sobre o que os participantes entendiam do conceito de “humanização”, as respostas se referiram como uma demanda ao SUS, possivelmente relacionada à Política Nacional de Humanização, fortemente impregnada por autores que sustentam a micropolítica e a responsabilidade do trabalhador na gestão do seu trabalho, o que pode denotar menos valorização das dimensões históricas, econômicas e sociais que perpassam o trabalho em saúde.

A humanização é o atendimento, como que você vai atuar ali como profissional humano pra, diante daquele fato, da melhor forma possível, pra você atender ele [*sic*], porque ele vem ali com N problemas. [...] Então você ir ali, atender, conversar, tranquilizar o paciente, então era isso aí que a gente trabalhava bastante, a humanização na saúde. [...] É, a gente tem uma portaria de humanização do SUS, que a gente segue dentro, quando eles estudam SUS, tem essa portaria da humanização SUS, aí a gente segue a portaria. Acolhimento, humanização, como que se faz isso? Observando, né, vendo essa parte que hoje tá muito na moda de falar, sobre humanização no SUS. Você só humaniza se você sabe acolher bem, olhar com outro olhar, porque a dor minha não é igual a sua. Então, assim, essas coisas eles falavam muito. Eu falei, “só vai aprender se viver na prática” (C3).

Que hoje [o /a] [nome da escola] vem trabalhando muito na área da saúde a questão da humanização. Que nós temos que ter um atendimento humanizado, nós temos que olhar o nosso paciente de uma forma diferente, e que isso vem bem elencado com o SUS hoje.

[Explicando sobre humanização] [...] nós tentamos buscar muito a questão do trabalho humano, de lembrar que a gente tá trabalhando com uma pessoa, que não é um computador, e se algo der errado a gente pode deletar ou apagar e fazer novamente. E que quando a gente trabalha com ser humano, nós temos uma outra responsabilidade, e coisas que não são feitas adequadamente, a gente tem consequências piores, né? (C3).

[...] Do atendimento, da humanização. Essa humanização... Às vezes ele não tem a disciplina da humanização, mas a gente tem esse cuidado. [...] Eu acho que é o princípio do SUS, né. A gente debate muito humanização da saúde (C4).

Um profissional humano é esse profissional que tem ética, que ele tem moral adequada, vamos dizer assim, pra sociedade, né? Que ele tenha compaixão pelo paciente, não só em fazer o que é o necessário, mas também com um olhar de trazer uma vida melhor pra aquele paciente. [...] assim, ser aberto a... como que eu vou dizer? Profissional aberto pra dar muito além do procedimento técnico em si, ou até um olhar de... de compaixão mesmo, de pessoa que tá entendendo o que tá acontecendo, mas

que tá ali disponível pro que for necessário (P1).

[...] e a forma como a gente direcionava os alunos pra atendimento, que eu acho que... de tratar o paciente como você gostaria de ser tratado, de pensar que aquela pessoa é um parente seu mesmo não sendo, essa parte acho que da humanização... [...] (P2).

Não discordamos que o profissional da saúde (assim como os demais profissionais de outras áreas) deva estabelecer uma relação respeitosa, com empatia, acolhimento e responsabilidade pelo outro, pois isso é essencial em qualquer relação interpessoal que se processa no trabalho. A dimensão subjetiva no trabalho em saúde é importante, no entanto, não é a única que possibilita a produção de um cuidado qualificado, tendo que se levar em conta outras dimensões (social, histórica, econômica, cultural) que operam na sociedade e que atravessam essa produção (SILVA, 2016). A ênfase na formação de um profissional humanizado para um “trabalho afetivo”, em uma perspectiva da pós-modernidade (SILVA, 2016) parece se coadunar mais com o desenvolvimento das competências socioafetivas atreladas à pedagogia das competências no sentido de, ao dar centralidade aos aspectos subjetivos para a formação do trabalhador, assegura-se sua adaptação e docilidade frente às mudanças constantes do mundo do trabalho capitalista.

Dardot e Laval (2016) referem que é exigido do trabalhador, na contemporaneidade, o desenvolvimento de qualidades, como empatia, criatividade, cooperação, comunicação, positividade e inovação, não para si, para sua felicidade pessoal, mas para se tornar mais produtivo e, conseqüentemente, tornar a empresa mais produtiva. O trabalhador passa a ser o responsável em desenvolver seu potencial pessoal para melhorar a qualidade do seu trabalho e satisfazer o cliente. Ele é agora, em um nível individual e subjetivo, o responsável por garantir que a empresa em que trabalhe prospere.

Nessa mesma perspectiva, há ainda que se considerar que, diante do mundo globalizado neoliberal, em que o capital não pode garantir emprego para todos, a ênfase recai no empreendedorismo. A ideologia do “indivíduo-empresa”, do “governo de si”, deve reger a formação do sujeito neoliberal, compreendendo o sujeito empreendedor não como um capitalista, mas “um ser dotado de espírito comercial, à procura de qualquer oportunidade de lucro que se apresente e que ele possa aproveitar, graças às informações que ele tem e os outros não.” (DARTOT; LAVAL, 2016, p. 145). Na lógica do empreendedor neoliberal, trata-se de formar trabalhadores preparados para a precariedade, individualistas, focados em seus interesses pessoais em detrimento dos sociais, e que se submetem à precarização de si mesmos de forma naturalizada (RAMOS; PARANHOS, 2022).

Apesar do discurso da humanização, nem todos os planos de cursos indicam o SUS

como foco da formação, o que se faz de modo mais enfático nos documentos da ET1, uma escola pública que descreve explicitamente em seu objetivo a formação para o SUS.

Formar Técnicos em enfermagem com perfil voltado para atuar no SUS, desenvolvendo ações de promoção, prevenção, assistência e reabilitação, de forma integral, atendendo aos princípios norteadores enunciados pelas DCN da Ed. Profissional de nível técnico, bem como aos princípios e diretrizes do SUS (PPC ET1).

Outra escola privada (ET4) não se refere diretamente ao SUS, embora cite que a formação deve contribuir com ações de prevenção de doenças e promoção e recuperação da saúde. Nessa mesma escola, na ementa curricular, há a disciplina Noções de Saúde Pública, sendo um dos conteúdos apontados o SUS e, ainda dentro da descrição do campo de atuação, refere-se às unidades básicas de saúde.

Formar Técnicos em Radiologia para atuarem na realização de exames de imagem e diagnósticos radiológicos, contribuindo para a prevenção das doenças, promoção, recuperação da saúde e para a melhoria da qualidade de assistência à saúde prestada na rede ambulatorial e hospitalar (PPC ET4).

As outras duas escolas (uma pública e outra privada) não mencionam em nenhum dos documentos analisados o SUS ou algum aspecto relacionado a ele. Pesquisa realizada nas escolas técnicas do estado de São Paulo também identificou a ausência nos documentos de algumas escolas indícios de formação para o SUS, tanto em escolas públicas quanto privadas. Pelos resultados obtidos, as autoras indicam que na formação técnica em saúde há mais afastamentos que aproximações a uma formação humana compromissada com o SUS, no sentido de assegurar ao trabalhador realizar uma leitura crítica das relações sociais de produção, compreendendo o seu papel na luta de classes em prol da transformação social (CORRÊA; CLAPIS, 2021; CORRÊA; CLAPIS; MORAES, 2022).

É importante destacar que o SUS é o maior empregador na área, e desde a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, já havia a indicação da necessidade de estabelecer diretriz para a formação contínua dos trabalhadores da saúde em uma perspectiva de formação ético-política a fim de coadunar com a proposta de reforma do setor saúde, pautada nos princípios da integralidade, equidade e universalidade, conforme preconizava a Reforma Sanitária. Essa diretriz foi incluída na Constituição Federal de 1988, na Lei Orgânica da Saúde nº 8080/90 e na PNEPS. Todavia, a diretriz, esvaziada de uma concepção pedagógica clara de formação, abriu brecha para a entrada de concepções de vertente escolanovista, em consonância com o modo de produção capitalista (PEREIRA; LAGES, 2013).

Verifica-se, desse modo, que para que a formação em saúde estivesse de acordo com os

princípios fundamentais da Reforma Sanitária (ênfatizando que essa reforma não ficaria apenas no âmbito da saúde, mas deveria abranger a sociedade como um todo, com vistas à superação da desigualdade social) seria preciso investir na elaboração de um currículo contra-hegemônico, em uma perspectiva de formação humana integral, politécnica e emancipadora.

Assim, a formação de trabalhadores em uma perspectiva que, de fato, proporcionasse alterações significativas na compreensão do trabalho em saúde no SUS dialogaria com a apropriação de concepções presentes nas tendências pedagógicas críticas. Compreendemos que, na formação na EPTNM na área da saúde, houve movimentos para afastamentos dos aportes da abordagem tradicional, todavia com aproximação ao ideário escolanovista, assim como (e em menor grau) às ideias freirianas que inspiraram projetos de formação de trabalhadores da área da saúde, desde a década de 1980, sobretudo na enfermagem, como já mencionado anteriormente (RAMOS, 2009, 2012). Tais ideias ainda serão retomadas neste estudo.

Organização curricular

O currículo de uma escola representa a sua identidade, a sua visão de ser humano e de sociedade que se quer formar ou manter. Ainda que não seja o intuito aprofundar nas questões pertinentes ao campo do currículo, dada a sua especificidade como área de conhecimento, alguns aspectos sobre ele serão apontados. Eles contribuirão para a análise deste estudo na medida em que vamos nos aproximando da proposta formativa dos cursos, permitindo-nos apreender algumas escolhas que são ou não realizadas por alguns dos envolvidos, entendendo o currículo em sua dimensão política e tendo implicações no foco da formação dos trabalhadores técnicos em saúde.

Tradicionalmente, o currículo é considerado como uma seleção organizada de conteúdos que regula a prática docente e a aprendizagem do estudante, delimitando os conteúdos em matérias ou disciplinas e limitando a autonomia do professor, tendo, portanto, um poder regulador. Esse poder foi ampliado a partir dos séculos XVI e XVII, com o intuito de garantir a eficiência tanto da educação escolar quanto da sociedade, regulando não apenas os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, mas os níveis e graus de ensino e estabelecendo o tempo escolar e o método a ser utilizado, enfim, compreendendo uma organização e regulação da escolarização, com regras e normas definidas (SACRISTÁN, 2013).

Mecanismos externos, como documentos de autoridades educacionais sobre as exigências impostas aos currículos, normas técnicas que os professores devem se submeter e exigências de conceitos mínimos nas avaliações externas, “atravessam” também a elaboração

de currículos, por isso:

[...] Não é algo neutro, universal ou imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis. [...] as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explicita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades (SACRISTÁN, 2013, p. 23).

A relação do currículo com as teorias educacionais não críticas, críticas e pós-moderna foi estabelecida por diversos autores (SILVA, 1999; PACHECO, 2009; RAMOS, 2016) e nos ajuda na compreensão de como o currículo escolar vem se constituindo ao longo dos tempos.

O currículo para as teorias não críticas é um instrumento que indica o caminho a ser percorrido pelo aluno por meio de objetivos, conteúdos e metodologias definidos, controlados e avaliados pelo professor. Surgido no contexto do industrialismo e tecnicismo, esse tipo de currículo atende aos padrões de produção taylorismo/fordismo, tendo como forte representação Tyler e sua pedagogia de objetivos, que se conecta aos princípios da administração de R. Taylor (RAMOS, 2016).

É o “currículo por instrução”, voltado para a transmissão do conhecimento (muitas vezes descontextualizado e abstrato), organizado em disciplinas e baseado na pedagogia por objetivos, ou voltado para uma visão instrumental, com conhecimento utilitário (contextualizado e prático) relacionado a processo ativos e baseado na pedagogia por competências (PACHECO, 2009).

Foi com o movimento da Nova Sociologia do Currículo, na Inglaterra, que se passa à compreensão do currículo como um campo de conhecimento e de disputas, na perspectiva das classes sociais. Desse modo, para as teorias críticas, o currículo é visto como um instrumento de reprodução social ou um campo de luta de classes (RAMOS, 2016).

A partir dos anos 1990, a educação e, no seu bojo, o currículo foram fortemente impregnados pelas teorias da pós-modernidade que advogam a singularidade do indivíduo e a alteridade em detrimento dos sujeitos produzidos pelas relações sociais. O conceito de classes sociais é abolido para dar espaço a grupos sociais; conhecimento científico é substituído por narrativas e experiências; o presenteísmo e imediatismo são valorizados em desfavor da perspectiva histórica do processo social. Preza-se o hoje, o individual, o singular, o “viver as experiências culturais”, e tudo isso vem influenciando a constituição dos currículos escolares (RAMOS, 2016).

Em seu sentido histórico e dialético, currículo é uma construção social, um espaço de poder, um território político que carrega e reproduz as marcas das relações sociais de poder

(SILVA, 1999), mas também a possibilidade de superação dessas relações. Nesse sentido, é importante ter claro que o “currículo escolar” não é uma questão exclusivamente educacional, mas ele representa a disputa pelo projeto de sociedade que é engendrado mais amplamente na luta de classes (RAMOS, 2016). Nem a educação em geral, nem o currículo, em particular, estão livres da neutralidade, por fazerem parte da disputa frente às concepções hegemônicas de sociedade (MOURA; PINHEIRO, 2009).

Ressalta-se que as concepções, finalidades, princípios educacionais, práticas pedagógicas, bem como as cargas horárias mínimas dos cursos técnicos (que na saúde são 1.200 h conforme o CNCT), as bases tecnológicas a serem desenvolvidas e as possibilidades de atuação profissional são delineados pelo arcabouço legal e seguidos na elaboração dos currículos pelas instituições de ensino. Nesse momento, cabe, então, entender como as escolas participantes organizam seus currículos dos cursos técnicos ofertados.

A organização curricular para todos os cursos ofertados nas escolas, de maneira geral, está configurada em módulos (sendo compreendido como uma unidade organizadora maior do conteúdo), e estes se desdobram em disciplinas, blocos temáticos ou áreas de conhecimento (unidades menores na organização do conteúdo). Os módulos, a depender da escola e do projeto de curso, podem prever terminalidade para a qualificação profissional técnica (auxiliar), entretanto, somente quando fizerem parte do itinerário formativo de uma habilitação profissional técnica (MATO GROSSO DO SUL, 2014a).

Em três escolas que fazem parte deste estudo (ET1, ET3 e ET4), os currículos dos cursos técnicos pesquisados estão organizados somente na modalidade subsequente ao ensino médio, e, na ET2, nas modalidades concomitante e subsequente.

Para três escolas (ET2, ET3 e ET4), em seus PPP, há indicação de itinerários formativos, ou seja, a possibilidade de o estudante finalizar o curso em determinado módulo e obter a certificação de auxiliar para garantir “maior flexibilidade no atendimento às demandas do mercado” (PPP ET2). Apenas a ET1 não prevê em seu PPP a saída intermediária com certificação de auxiliar para os cursos técnicos, embora em seu Regimento (elaborado posteriormente ao PPP) essa certificação possa ocorrer, pois está descrito que: “Art. 62 [...] *sempre que possível*, deverá ser evitada a saída intermediária, pois esta escola defende a *formação completa do estudante trabalhador*, opondo-se a processos formativos parciais e fragmentados” (PPP ET1, grifo nosso). No entanto, cabe destacar que, para essa escola, prevalece a modalidade subsequente na oferta de seus cursos técnicos, o que pode dificultar a defesa (e oferta) da “formação completa do estudante trabalhador” (PPP ET1).

Em relação aos PPC dos quatro cursos analisados, os de Enfermagem (ET1), de Análises

Clínicas (ET3) e de Radiologia (ET4) não preveem saída intermediária para qualificação em auxiliar.

É preciso demarcar que, no âmbito de políticas neoliberais, desde a LDB de 1996, assim como as DCN (de 1999, 2012 e 2021), estão previstos itinerários formativos na EPTNM, tendo o mercado e o CNCT (em relação às duas últimas DCN) como bases para a definição desses itinerários, o que possibilita legalmente a oferta de formações técnicas fragmentadas.

Em se tratando da proposta curricular de cursos técnicos da área da saúde, cabe tecer algumas considerações sobre o predomínio da oferta subsequente, o que também foi evidenciado nos dados quantitativos deste estudo quanto à oferta de cursos no estado de MS. As implicações da organização curricular subsequente, concomitante ou integrada para a formação merecem ser tocadas em alguns aspectos.

Retoma-se que, ao pensar (e realizar) uma formação integral de trabalhadores de saúde, é necessário assegurar um currículo que tenha como eixos estruturantes trabalho, ciência, tecnologia e cultura – em uma perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Ora, a oferta de cursos na modalidade subsequente se distancia fortemente dessa possibilidade uma vez que, ao não propiciar um currículo integrado nos eixos supramencionados, privilegia-se mais os conteúdos de formação profissional em detrimento daqueles relacionados à formação científico-cultural dos estudantes, enquanto essa relação deveria ser equânime para uma formação autônoma e emancipada, como seria possível na concepção da modalidade integrada ao ensino médio (MOURA, PINHEIRO, 2009).

Destaca-se, portanto, que, até o momento da pesquisa, nenhuma escola participante ofertava, no eixo Ambiente e Saúde, cursos técnicos integrados. Apenas a ET4 relatou que a escola estava estudando a possibilidade de ofertar cursos técnicos em articulação com escolas de educação básica para atender ao disposto na lei do “Novo Ensino Médio” e na BNCC.

Considera-se, todavia, que essa proposta não vai na mesma proposição do ensino médio integrado, cuja possibilidade foi retomada pelo Decreto nº 5.154 de 2004 (BRASIL, 2004), na medida em que se insere na chamada contrarreforma do ensino médio.

Ressalta-se que o “novo” ensino médio, implantado em 2017 de maneira autoritária (sem ouvir devidamente professores, alunos, ou seja, as partes mais interessadas) e às pressas (primeiro via Medida Provisória nº 746/2016 e logo em seguida com a promulgação da Lei nº 13.415/2017), no governo de Michel Temer, após o golpe contra a presidente Dilma Rousseff, expressa o projeto neoliberal para uma nova ordem social a ser legitimada, em que é acentuada a dualidade educacional e ampliada a negação dos direitos sociais (OLIVEIRA, 2022).

Para sua consolidação, a contrarreforma do ensino médio contou com a BNCC, prevista

na LDB nº 9394/96, que deve nortear a definição de currículos dos sistemas e redes de ensino, bem como os PPP das escolas públicas e privadas, em âmbito nacional, na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio)⁴³.

É bom lembrar que a despeito de anunciar a importância de se realizar a formação integral, a BNCC tem como referência o desenvolvimento de competências e, no ensino médio, a flexibilização curricular e o percurso por itinerários formativos, dentre eles a formação técnica e profissional. A proposta de itinerários formativos na contrarreforma do ensino médio, como aludem Ramos e Paranhos (2022), não se relaciona com o entendimento de formação humana e se alinha a políticas educacionais neoliberais anteriores, já revogadas.

Segundo as autoras, os aspectos da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) são retomados pela cisão da educação básica e a educação profissional quando se coloca os itinerários formativos separados da formação geral, por meio de um currículo fragmentado, com cargas horárias diferenciadas. Ainda, a possibilidade de os itinerários formativos serem desenvolvidos por instituição não escolares, com aproveitamento de competências e sem exigência de formação docentes apropriada, coaduna com o Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), conformando uma formação profissional precária, pois permite carga horária de 600 h, quando o mínimo seria entre 800 e 1200 h (RAMOS; PARANHOS, 2022).

Na EPTNM, como já mencionado, está prevista a qualificação profissional, inserida no itinerário formativo, que é quando o estudante, ao não finalizar o curso técnico, tem a possibilidade de sair com um certificado de auxiliar, o que se justifica pela flexibilidade do currículo e a possibilidade de uma entrada mais rápida no mercado de trabalho.

O conceito de qualificação é multidimensional, além de ser uma construção histórica e social e, por isso, condicionada pelo contexto econômico, social e político. Na sua origem, qualificação se referia ao domínio de um ofício. Com a incorporação de diferentes modelos produtivos ao longo da história, esse conceito foi se modificando. No taylorismo/fordismo, ele se constitui como uma habilidade específica, limitada e repetitiva. Na contemporaneidade, o conceito de qualificação vem sendo substituído pelo de competências, adicionado à empregabilidade, demandando do trabalhador não apenas capacidades cognitivas, mas também socioafetivas para a realização do seu trabalho, bem como a responsabilidade de obter e se manter no emprego (CHINELLI; VIEIRA; DARDOT; LAVAL, 2016; DELUIZ, 2013).

Mais uma vez reforça-se que quando os PPP das escolas asseguram a formação com saídas intermediárias para a qualificação profissional, significa que a formação técnica

⁴³ Conforme informação disponibilizada no site do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.

completa não é priorizada, e sim a subsequente ou concomitante, podendo esta ser “encurtada” para a certificação de auxiliar para possibilitar não apenas a entrada precoce no mercado de trabalho, mas diminuir também o investimento na formação.

Caminhando na análise da organização curricular das escolas participantes do estudo, cabe, neste momento, adentrar na seleção dos conhecimentos ensinados nas escolas para a formação técnica em saúde.

A centralidade do currículo é o conhecimento (PACHECO, 2016, p. 70). Sua organização se dá a partir do processo de seleção de conhecimentos considerados legítimos por grupos específicos da sociedade, com interesses específicos em seus campos de poder e atuação social, política, cultural e econômica (NOGUEIRA, 2019).

No contexto educacional, o que deveria ser aprendido na escola? O que determina a escolha de alguns conhecimentos em detrimento de outros? Por que alguns conhecimentos são considerados válidos e legítimos e outros não? Quais interesses guiam a seleção de determinado conteúdo? Qual é o papel do professor na escolha desse conteúdo? Essas e outras perguntas são recorrentes nos estudos do campo do currículo (PACHECO, 2016; SILVA, 1999). Especificamente para este estudo, outras duas perguntas seriam importantes: O que os futuros profissionais técnicos de nível médio da área da saúde deveriam aprender? Para quê?

Compreendendo a escolha de conteúdos na organização do currículo como um processo político, de disputas e de poder, certamente será o projeto societário (consciente ou não) de cada escola que determinará que conhecimentos serão esses e quem serão os participantes para essa escolha. É uma questão de saber, de identidade e de poder (SILVA, 1999).

A razão de ser da escola é propiciar aos estudantes a aquisição do saber elaborado, sistematizado, da cultura erudita, que deve ser dosado e sequenciado para assegurar sua transmissão e assimilação, tornando-se, desse modo, o “saber escolar”, que integra o currículo de uma escola (SAVIANI, 2016b).

Ora, se o saber popular está disponível para todos, a cultura erudita, o saber sistematizado (que é exclusivo da classe dominante) não está, e, portanto, o papel da escola democrática é dar condições para que todos tenham acesso a esse saber (transformado em saber escolar), pois, “para se libertar da dominação, os dominados necessitam dominar aquilo que os dominantes dominam” (SAVIANI, 2016b, p. 58). A seleção dos saberes escolares que deverão compor a organização curricular está atrelada aos objetivos educativos definidos pela escola.

Nesse sentido, em perspectiva ontológica da educação, o trabalho educativo consiste em identificar os elementos culturais que devem ser assimilados pelos seres humanos para que eles se tornem humanos, ao mesmo tempo que deve levá-los a descobrir formas mais adequadas de

atingir esse objetivo (de produção de si próprios nas relações sociais da produção concreta da existência humana), em uma relação dialética (SAVIANI; DUARTE, 2015).

No entanto, em um projeto societário que beneficie a reprodução do capital, o currículo é constituído por aqueles conhecimentos produzidos e legitimados socialmente, mas que interessam à classe dominante para manter a sua hegemonia, enquanto para a classe dominada é disponibilizado um conteúdo mínimo, fragmentado e instrumental que garanta apenas a sua reprodução nessa sociedade desigual (RAMOS, 2016; SAVIANI, 2018).

Neste estudo, é importante lembrar o que já foi exposto anteriormente. Nenhuma professora participou da elaboração dos PPC, um PPC foi elaborado externamente à escola (ET3), e três contaram com a colaboração das coordenadoras. Desse modo, a escolha dos conteúdos que fizeram parte dos currículos foi definida ou externamente à comunidade escolar, ou por algumas pessoas da escola. Vale destacar que, na descrição das ementas, o termo “conhecimento” foi substituído por “bases tecnológicas” (na ET1), por “unidades curriculares” (na ET3) ou por “conteúdo programático” (na ET2). A ET4 não utiliza nenhum desses termos, mas na descrição dos módulos que compõem a matriz curricular do curso, refere-se à “conteúdos introdutórios, conteúdos instrumentais e conteúdos específicos”.

Uma vez que o conteúdo a ser trabalhado em cada curso já estava definido no ementário, as professoras não decidiam sobre o que seria desenvolvido, mas relataram que tinham liberdade para decidirem a ordem desse conteúdo e a forma de desenvolvê-lo no planejamento. Uma professora relatou que seguia a ordem do conteúdo que estava na ementa, as demais relataram que poderiam/puderam alterá-la.

A ênfase nas falas, tanto das professoras quanto das coordenadoras e coordenador, era desenvolver todo o conteúdo presente na ementa mediante a divisão desse conteúdo pelos dias letivos destinados à sua disciplina/módulo/área de conhecimento.

A professora da ET1 relatou que, a partir dos conteúdos da ementa, elencava os conteúdos “obrigatórios” ou “essenciais” (os quais deveriam ser obrigatoriamente trabalhados) e os “opcionais” (que eram trabalhados caso houvesse tempo). A professora da ET4 mencionou que ia organizando e numerando as aulas planejadas (Aula 1, Aula 2, Aula 3, e assim por diante) em uma “ordem cronológica dos acontecimentos”.

[...] elencávamos os conteúdos necessários pra estar atingindo aqueles objetivos, tanto conteúdo de disciplina de enfermagem, quanto conteúdo também das outras competências, que está trabalhando a questão das outras competências de saber se relacionar, de saber a prática. Tudo isso era no plano da escola. [...] elencávamos quais seriam os essenciais, vamos dizer assim. Tinha um termo, mas eu não me lembro exatamente. [...] É tipo uns opcionais, vamos dizer assim. Caso desse tempo, né,

depois que eu terminei os essenciais, desse um tempo, eu continuaria com as atividades (P1).

O curso tem uma ementa, e cada módulo tem as disciplinas e tem o que tem que ser tratado nas disciplinas. [...] eu procurava sempre seguir a ordem... A ordem que estava na ementa, aham, pra eu não me perder até, né. Aí eu dividia de acordo com os meses que eu ia ter no módulo, né. [...] Eu queria seguir uma sequência até pra facilitar o entendimento dos alunos, né. [...] Eu olhava os meses que eu ia ter, quantidade de aulas que eu ia ter na semana ou no mês pra conseguir trabalhar com tudo sem precisar ficar correndo, e dar trabalho, e da prova.

[...] Só o conteúdo que era pronto, o restante tudo. [...] tem que seguir a ementa, tinha que ser com a ementa. Não pode tirar nada, tem que seguir a ementa. [...] Por ser bem completo e o curso bem específico, não tinha muita coisa pra ser... incluído no... na disciplina (P2).

[...] A gente chama de PTD, que é um Plano de Trabalho Docente. Eu já tenho o que eu tenho que dar. [...] esse PTD, ele tem uma sequência. Muitas vezes o professor não concorda com a sequência, mas ela existe. [...] Então não precisa ser naquela sequência. [...] O PTD aqui [no/a] [nome da escola], ele é algo pra te guiar [...]

[Sobre os conteúdos] Quem decide é o professor. Ele tem dentro desse PTD que eu preciso seguir. Mas quem decide é o professor. [...] eu posso inverter as ordens, entendeu? Eu posso, porque às vezes no meu entendimento eu acho que a construção vai ser melhor dessa forma (P3).

Então, baseado mais ou menos assim no que seria uma ordem cronológica, né. [...] Dos acontecimentos. Desde o que eu tenho que saber sobre física, desde o átomo, da descoberta do átomo até a descoberta do raio-X. [...] Eu faço o planejamento de acordo com a ementa, né, e aí eu vejo a quantidade de aulas que eu vou ter disponível e faço essa divisão. [...] Distribuo, mas deixo sempre uma quantidade, vamos dizer assim, uma ou duas aulas finais, assim, se eu precisar fazer... algo que sai fora do planejamento.

Então, eu vou pelas numerações das aulas. Então eu finalizei a 3, eu vou pra 4. [...] Aula 1 é dedo, o da aula 2 é mão... Eu faço a divisão de acordo com a matéria ali pela quantidade de tempo que eu vou ter de aula (P4).

A preocupação tanto das professoras quanto da coordenação era seguir a ementa prevista no PPC e ordenar o conteúdo em uma sequência lógica, de forma a instrumentalizar a formação. A autonomia das professoras era, portanto, na distribuição desse conteúdo ao longo do cronograma das suas disciplinas.

A forma de disponibilizar o conteúdo mediante seu parcelamento em dias letivos, muitas vezes, sem suficiente correlação teórico-prática, demonstra mais uma vez a vertente tecnicista da formação e fortalece o projeto societário em curso. O fato de uma docente (ET1) relatar que elencava os conteúdos que estavam na ementa em “essenciais” e “opcionais” em sua organização didática pode apontar certo entendimento quanto à relevância de determinados conteúdos para a formação técnica, o que, de certo modo, poderia contribuir para o avanço da proposição de uma formação em perspectiva emancipatória, mesmo em um curso subsequente. Contudo, a falta de clareza dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos que forjam esse tipo de formação pode se configurar como seu principal obstáculo, pois, quando perguntou-se para a professora o que ela considerava como “conteúdo essencial”, a resposta foi:

Seria assim, aqueles conteúdos que responderiam as competências que os alunos deveriam ter. Agora não me recordo de nenhum pra dar exemplo, mas vamos dizer que uma competência de saber aplicar uma injeção, por exemplo. Aí qual – aí a parte prática –, como que vai ser o conteúdo que eu tenho que dar pra que ele possa atingir essa competência técnica? Aí nós trabalharíamos tanto em conteúdo teórico quanto prático, no laboratório da escola (P1).

Vale destacar que o material didático, na maioria das escolas participantes, não era fornecido fisicamente aos estudantes. Ele era derivado das cópias de *slides* das aulas ou era enviado no grupo de WhatsApp, e então cada estudante organizava a sua apostila, ou ainda a professora, sabendo da dificuldade para impressão do material, reservava um tempo de aula para os estudantes copiarem a matéria. Ou seja, os estudantes estudavam a partir de *slides* das aulas preparadas pelas professoras. Apenas na ET1, a professora e coordenadora afirmaram que disponibilizavam cópias de material impresso aos estudantes e que na turma de Enfermagem foi adotado um livro. A ET3 também relatou que a escola disponibilizou livro para os estudantes, embora a professora relate que não tenha sido suficiente.

[...] e o professor fazia apostilas. E mandava também via WhatsApp pra eles, né, os PowerPoint das aulas, tudo. Os slides, tudo, entendeu? E aí eles estudavam por ali, porque a gente não imprimia, não tinha impressão. Tinha os *slides*, ou o professor mandava no e-mail da turma também o material pra eles estudarem, entendeu? Ou imprimia, ouvia pelo celular mesmo, ou anotava no caderno, entendeu? A gente dava o kit [do governo do estado, caderno, camiseta/uniforme], né? (C2).

[...] então eu levava também artigos, levava um livro que inclusive nós adotamos na época, aí tirávamos cópia pra eles do conteúdo [...] (P1).

Como aqui a gente não tem apostila, eu tinha que ter o material, e não tenho apostila. O curso era gratuito, né, mas nunca... não tinha apostila. A gente tinha que preparar todo o material, a gente... nós professores que preparávamos todo o material. Ou *slides*, eu mandava mini apostilas pra eles. Aí eu também deixava pra copiar em sala de aula, porque nem todo mundo tinha condições de fazer uma impressão. [...] Ou enviava, a gente tinha grupo de WhatsApp, enviava material pelo Whats, aí tinha aluno que copiava em sala de aula. Aí eu deixava copiar em sala de aula. Quem às vezes não tinha um celular, que né, “ai, professora, eu não consigo abrir, não comporta” eu deixava... E às vezes eu montava... tipo, eu montava em Word, todo conteúdo que jogava nos slides. [...] aí eu jogava tudo no Word uma apostilinha (P2).

Os alunos também colocam isso na pesquisa de satisfação ao final, eles sempre pontuam isso, que eles queriam receber o material impresso, entendeu? Que eu acho que facilita pro aluno também (P3).

O estudo do material didático não fez parte do objetivo de investigação desta pesquisa, mas é possível compreender que a ausência desse material teoricamente mais consistente para o estudo nos cursos técnicos não promove uma aprendizagem que de fato corresponda a uma formação omnilateral, tendo o trabalho como princípio educativo. Ao estudar por *slides* e “apostilinha”, os estudantes parecem ficar “na superfície” do conhecimento, sem oportunidade de aprofundarem teoricamente os fundamentos científicos, técnicos e tecnológicos da profissão

para a qual estão sendo formados. Relembrando Saviani (2018) na defesa da pedagogia histórico-crítica, é por meio do acesso ao saber sistematizado da classe dominante que a classe dominada poderá se emancipar.

Ressalta-se que os currículos para formação em saúde, tanto de cursos de graduação quanto de cursos técnicos, são amplamente influenciados por políticas educacionais de cunho neoliberal (notadamente na EPTNM, consideramos a LDB nº 9.394/96, as Resoluções nº 04/99 e 06/2012, os Pareceres nº 16/99 e 12/2012, as DCN, os CNCT, além da atual DCN para a educação profissional e tecnológica de 2021). Essas políticas limitam e/ou “camuflam” a possibilidade de uma formação emancipatória, pois advogam por uma formação por competências, com o uso de metodologias ativas e inovadoras, com ênfase no desenvolvimento de práticas profissionais para a laboralidade, sobretudo as políticas da década de 1990, e também para o desenvolvimento de competências socioemocionais nas políticas mais recentes.

Em que pese os cursos que participaram deste estudo terem sido ofertados na modalidade subsequente, a formação profissional que esteja realmente a favor da classe trabalhadora é um desafio que ainda pode ser almejado e perseguido. Nesse sentido, o currículo precisa ultrapassar o enfoque tradicional e escolanovista em direção a uma perspectiva que valorize o acesso aos conhecimentos sistematizados e aos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção moderna, não se limitando à lógica do “ensinar a fazer” para garantir a ampliação da visão do estudante para: o trabalho, enquanto produção da existência humana; as relações saúde-sociedade; e sua atuação profissional que, para além da técnica, deve estar voltada para um sujeito transformador das relações sociais.

Nessa direção, além de compreender, na organização curricular, a importância dos conhecimentos e de quem realiza a sua seleção, é preciso estar atento para a forma como esses conhecimentos são ensinados pelos professores e apropriados pelos estudantes.

O aspecto central do processo de ensino-aprendizagem das escolas participantes deste estudo está na problematização e no uso de atividades e situações-problemas que reflitam o contexto de trabalho ou a realidade que os estudantes irão vivenciar após a formação. A importância de se levar em conta os conhecimentos e as experiências progressas dos estudantes e propiciar a tomada de decisão também é recorrente em seus documentos.

A ênfase é a superação do modelo tradicional de educação, ou seja, a mera transmissão do conhecimento/conteúdo, reforçado por duas escolas (ET1 e ET3), em prol de um modelo em que o conhecimento é (re)construído ao longo da formação e, para tanto, o estudante deve ser ativo no processo educativo. Ou seja, as metodologias devem levar o estudante “[...] a questionar, procurar respostas para os problemas encontrados e oferecer soluções reais” (PPP ET2).

Embora a pedagogia da escola nova e, no seu bojo, a pedagogia das competências não apareçam de forma tão explícita nos documentos (apenas nas ET1 e ET3), elas estão presentes quando são verificados o uso de termos como aprendizagem significativa, aprender a aprender, polivalência, flexibilização, com forte tendência para uma formação direcionada ao mercado de trabalho, conforme temos observado ao longo deste estudo.

Ensinar é envolver o educando, promovendo discussões e reflexões, para a tomada de decisões. Os conteúdos e atividades devem ser aqueles que vão atender as reais necessidades dos alunos e da sociedade, para o crescimento para a vida produtiva (PPP ET2).

Visando superar a Pedagogia da Transmissão [...] será adotada neste projeto de curso uma metodologia problematizadora, desenvolvida por meio de uma aprendizagem construtivista e reconstrutivista, que visa estabelecer relações entre teoria/prática e ensino/trabalho, de modo a permitir aos alunos uma constante reflexão sobre sua prática, utilizando a investigação e a reelaboração do conhecimento como estratégia para uma aprendizagem significativa.

[...] curso está formatado [...] permitindo aos alunos uma construção progressiva e significativa dos conhecimentos. [...] Essas situações problemas permitirão a integração dos conteúdos e dos módulos (PPC ET1).

[...] a educação profissional e tecnológica [do/a] [nome da escola] deixou de ter o foco voltado apenas na prática de transmitir conteúdos, passando a propor o desenvolvimento de saberes que envolvam as capacidades cognitivas do homem, ou seja, não cabe apenas reforçar as técnicas, mas em como utilizá-las por meio dos quatro pilares mencionados [Relatório Delors], sendo essas as bases para as competências.

[...] são requeridos a proposição de situações desafiadoras de aprendizagem, com níveis crescentes de complexidade e que se relacionem com a realidade do discente e com contexto da ocupação [...]. [...] os desafios, problemas e casos devem estar relacionados à realidade, conhecimento prévio ou experiência em situações reais de trabalho, facilitando a atribuição de significado, de modo que estimulem a contextualização de informações, questionamento, o raciocínio hipotético, a solução de problemas e a construção de novos saberes, propiciando o desenvolvimentos as competências [...] Nas situações de ensino e aprendizagem, o conhecimento deve estar relacionado com a prática ou experiência do aluno a fim de adquirir significado (PPP ET3).

As estratégias pedagógicas adotadas para o desenvolvimento do curso devem proporcionar ao aluno a participação ativa no processo e as condições de aprender a aprender, voltadas à autonomia e autogestão na aprendizagem e ao desenvolvimento de competências profissionais significativas e duradouras. [...] ênfase no desenvolvimento de competências, em função do perfil profissional que objetivam alcançar.

[...] a Metodologia adotada baseia-se na execução de tarefas e situações diversificadas, possibilitando a flexibilidade de comportamento e auto adequação às variações e mudanças, para o desenvolvimento da polivalência e aplicação dos conhecimentos adquiridos em situações inusitadas do cotidiano de trabalho (PPC ET4).

Para a coordenadora, coordenador e professoras entrevistadas das ET1 e ET3, o uso de metodologias ativas no processo de formação técnica deve ser priorizado, pois elas, em sua visão, garantem que o profissional formado saia mais bem preparado para o mercado na medida em que ele saberá buscar o conhecimento, na mesma lógica que os documentos dessas escolas também abordam.

Embora a professora da ET1 tenha definido em suas palavras o significado de metodologias ativas, apenas a coordenadora dessa escola indicou o referencial teórico que embasa o emprego dessas metodologias, citando, a partir de sua compreensão, Paulo Freire, Dewey e Vygotsky. O coordenador e a professora da ET3 não indicaram o(s) referencial(ais) teórico(s) que eles adotam no trabalho com metodologias ativas.

Eu acho que se casa também essa questão do Paulo Freire, se casa com a adoção da metodologia ativa da escola. A escola trabalha em todos os seus projetos com metodologias ativas.

Seriam todas as metodologias que fazem com que o aluno seja protagonista naquele processo. Então os nossos alunos nunca vão ser... – pelo menos a gente não quer que eles sejam passivo. A gente quer que o aluno sempre tenha uma visão em que ele seja atuante, ele seja, realmente, um ator nesse processo. E que ele seja autônomo, que ele tome rédeas no seu processo educativo. Então a gente se utiliza de N técnicas pra isso. [...] A gente trabalha com trabalhos em grupos, método TBL, tudo o que o aluno possa, realmente, ser atuante, a gente... é a nossa tônica (C1).

São todos autores da área da educação que contribuíram com esse trabalho, né? Então tem além do Paulo Freire [...] mas na área da educação você tem Piaget, você tem... Me fugiu aqui, porque são tantos, mas todos aqueles autores da Escola Nova, o próprio Dewey, que tem muita coisa interessante no, nos estudos dele. Vygotsky... Enfim, são vários. São vários autores – Carl Rogers... – que dão fundamento a esse trabalho que a gente chama de metodologia ativa (C1).

Tem uma metodologia, metodologia [nome da escola], que é a metodologia ativa, onde o aluno é o centro mesmo da construção do conhecimento. E aí onde 80% demanda dele. Que ele vai precisar construir o conhecimento, então ele vai ter que ir em busca e o professor vai mediando, orientando eles [sic] (C3).

[...] Mas a metodologia, ela é toda metodologia ativa, né, voltada para o crescimento profissional com diversas... é... competências, não somente na metodologia tradicional como foi a minha formação da vida toda. [...] A metodologia ativa seria um método de ensino voltado para que o aluno busque o conhecimento, seja ativo nessa busca de conhecimento, e não fique esperando a entrega dele, desse conhecimento pelo professor. E que ele também trabalhe outros conceitos, não só o saber-saber, que é o saber do conhecimento; mas também o: saber se relacionar, saber se expressar de maneira correta, ser ético, esse aluno ter compromisso. Que são todas características que esperamos que eles tenham depois de formado [sic], seja aquele profissional de excelência (P1).

A professora e a coordenadora da ET2 e a professora da ET4 não relataram qual a metodologia empregada e o referencial teórico correspondente. A coordenadora da ET4 citou que a escola trabalha com a metodologia tradicional, ainda que nos documentos dessa escola apareça que as metodologias utilizadas deveriam “transformar a prática fragmentada, típica do modelo tradicional” (PPP ET4).

A escola, ela vem de um... já de uma rotina, né, onde a metodologia que a gente pode dizer é tradicional. O projeto é montado por disciplina, a gente não tem práticas inovadoras determinadas no PPC (C4).

Como pode-se observar, tanto nos documentos quanto nas falas das

coordenadoras/coordenador e professoras não foi possível identificar claramente um referencial teórico em relação às metodologias adotadas. Em que pese o uso do termo “metodologia da problematização” em documentos da ET1 e “Metodologia de Desenvolvimento de Competência” nos documentos da ET3, pela falta de correspondência teórica (isto é, não foram mencionadas teorias que pudessem amparar essas metodologias indicadas nos documentos, e esses documentos também não traziam o referencial teórico que as amparem), entende-se que teoricamente não está claro para os sujeitos dessas escolas a metodologia empregada nos documentos ou supostamente utilizadas na prática docente.

A indução para mudanças na formação dos profissionais na área da saúde não é recente, sobretudo no que diz respeito à adoção de metodologias inovadoras não diretivas. Em uma visão restrita de sociedade capitalista, do processo educativo e do processo de trabalho em saúde, enfatiza-se que mudanças nos aspectos pedagógico-metodológicos na formação em saúde seriam a única forma possível de ter profissionais críticos, políticos e com atuação voltada para as necessidades de saúde, o que resultaria em um sistema de saúde mais resolutivo (CONTERNO; LOPES, 2016). Nesse sentido, expressões como “aprendizagem significativa”, “aprender a aprender”, “metodologias ativas” e “problematização” são constantes nos marcos legais, documentos oficiais das instituições escolares e nos discursos do corpo pedagógico e docente.

Conterno e Lopes (2016) asseveram que essas metodologias, anunciadas como “inovadoras”, na verdade não o são, pois desde a década de 1950, em âmbito internacional, no movimento de consolidação da Medicina Preventiva, que também teve influência no Brasil, a reorientação da formação do profissional em saúde tem sido ponto central na área, sendo atrelada às pedagogias ativas que, por sua vez, embasam-se nos ideais do escolanovismo.

O uso de metodologias ativas para as escolas participantes deste estudo é para tornar o estudante (futuro trabalhador) “mais atuante”, protagonista”, com autonomia e capacidade de autogestão do seu processo de trabalho, e essas “características” se relacionam com o tipo de trabalhador que o capital demanda para continuar se reproduzindo na sociedade: é o novo sujeito neoliberal, com competência socioemocional e que se autogoverne para garantir a eficácia do seu trabalho e da empresa. Como afirmam Barbosa e Madeira (2023, p. 187), “colocar os ‘estudantes no centro dos processos educativos’ não significa retirar a centralidade do mercado nos currículos da educação capitalista”.

Na tentativa de compreender melhor quais as estratégias ou técnicas pedagógicas previstas e utilizadas no processo educativo, foram encontrados nos documentos estratégias diversificadas, mas inexistentes nas falas das professoras e coordenadoras/coordenador. Ou

seja, há inconsistência entre o que os documentos preveem em relação à metodologia empregada com o que realmente é utilizado como estratégias de ensino-aprendizagem. Nos documentos, as estratégias ou técnicas pedagógicas estavam descritas da forma como seguem:

[...] as práticas de aprendizagem serão desenvolvidas ao longo do curso, por meio de: estudos de caso, visitas técnicas, pesquisas, participação em projetos, sistematizados em forma de relatório.

[...] os cursos serão estruturados e desenvolvidos de forma modular contemplando atividades como: estudos de caso, conhecimento de mercado e de empresas, pesquisas individuais e em equipe, projetos, estágios, entre outros.

Para possibilitar o desenvolvimento das atividades e a aprendizagem do aluno, serão utilizados diferentes recursos tais como: vídeos, filmes, reportagens, textos impressos e eletrônicos, visitas técnicas, palestras, seminários, estágios curriculares e outros previstos nos projetos de cursos, que propiciem a apropriação de conhecimentos (PPC ET2).

[...] serão oferecidas por intermédio de diferentes técnicas pedagógicas como: estudo de situações problemas, trabalhos em grupo, trabalhos de campo, seminários, relatórios, simulações, aulas expositivas dialogadas, aulas práticas, estudo de caso, dentre outros [...].

Serão elaboradas, previamente, situações problemas que serão utilizadas para o estudo de cada módulo/área de conhecimento. Essas situações problemas permitirão a integração dos conteúdos e dos módulos (PPC ET1).

[...] através de diversas atividades, como: Aulas teórico-práticas com demonstração de técnicas, dramatização, atividades individuais ou em grupos; realização de visitas técnicas; estudo individual e em grupo; trabalhos de grupo; exercícios para complementação ou aprofundamento dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula; atividades com consultas bibliográficas durante as aulas (PPC ET4).

Estudo de caso (ou de situações-problemas), visitas técnicas, simulações/dramatizações, seminários, trabalhos/atividades em grupo e aulas teórico-práticas foram as estratégias/técnicas comuns em mais de uma escola apresentadas nos documentos. Quando relacionamos o que de fato as professoras utilizaram como estratégias metodológicas, percebe-se que essa diversificação não ocorre em todas as escolas. Na verdade, para os entrevistados, quando se pensa em mudar a estratégia de ensino, fazem-no para “sair da mesmice”, para “não ter evasão” e não, necessariamente, para promover a aprendizagem. A escolha por uma ou outra técnica se dá de forma subjetiva, sem critério teórico definido.

Hoje você planeja uma aula, muitas vezes não dá pra fazer aquele tipo de aula, então você tem que pensar em outra coisa. Muitas vezes o aluno tava cansado, né, e você... aí não adianta você jogar a matéria... Muitas vezes é uma roda de conversa, ou bater um papo com eles relacionado àquela matéria que você planejou, aquela disciplina que você planejou. Então assim, você chega na sala de aula, dependendo de como que tá essa situação você tem que mudar o seu tipo de aula. [...] foi totalmente outra metodologia de ensino numa turma do que na outra, pra gente não ter evasão (C2).

[...] a gente procura que o professor trabalhe com algumas práticas inovadoras, *até pra sair da mesmice da sala de aula*, onde ele leva o aluno pra visitas fora da escola, onde essa questão mesmo das aulas práticas fora da escola; a gente procura trazer

alguma coisa nesse sentido, né. Trabalhar com contextos, trabalhar com filmes, com relatórios, pra fugir um pouco da questão lousa (C4, grifo nosso).

[...] arquivos de artigos, de apostilas, livros, revistas, como suporte, e também outros materiais como cartazes, canetões, essas coisas, para os alunos fazerem a leitura do material. Aí depois nós fazíamos a exposição daquele... daqueles conteúdos [...]. Aí nós fazíamos a apresentação de diversas maneiras. Podia ser por seminário, podia ser através de exposição em cartazes, podia ser por roda de conversa mesmo (P1).

Então, assim, eu procurava sempre alinhar uma aula com a outra, entendeu? [...] Dentro da possibilidade eu procurava deixar material pra na próxima aula nós vamos dar a atividade. “Você já teve alguém que fez o exame de urina? Você já ouviu falar sobre isso?”, “você já...”. Assim, procurando instigar a curiosidade dele pra que eles lessem algo sobre aquilo ali, pra depois a gente sentar e discutir. [...] deixava algum material, algum artigo, algum site, alguma coisa pra eles lerem, entendeu? Mas quando isso não era possível, a gente partia da aula, pelo menos expositiva dialogada a princípio. [...] Ou, por exemplo, trazer um vídeo, uma matéria, uma reportagem. [...] a gente tinha aula expositiva, a explicação; a gente tinha estudo de casos, eu gostava muito de trazer os estudos de caso, porque pra eles era assim desde o início, então eu podia no estudo de caso resgatar as disciplinas anteriores, entendeu? [...] trabalhei algumas vezes, poucas, mas dramatização... (P3).

Eu fazia uma roda de conversa, ou eu fazia um questionário pequeno, ou eu pedia pra eles fazerem um resumo daquela aula. Isso também gera uma... digamos, uma obrigatoriedade do aluno prestar atenção no que eu tô falando, porque tinha dias que eles não podiam olhar, “olha, presta atenção na aula, que final da aula vai ter uma atividade X”. [...] às vezes eu trazia estudo de caso. Eu dava aula de tala gessada. Aí trazia casos ou um raio X pra mostrar onde eles iam usar aquela... aquele... aquela imobilização. Aí tinha artigos falando sobre [...] aquela imobilização. [...] Então, na escolha não necessariamente pra aquele conteúdo, era pra gente não ter uma aula toda vez a mesma coisa, só eu falando, eu dividia e acabava encaixando o tema... (P2).

[...] desde o início eu levo eles [*sic*] focado, assim, pra pensar em concurso público, seja em atividades... [...] Então eu tento diferenciar o que eles têm que entender e o que eles têm que realmente decorar, que são pontos, na radiologia tem muitos pontos específicos. [...] Então, é coisa que você tem que saber. E que cada incidência vai ser de um jeito, entendeu? Então eu vou mais ali na repetição mesmo. [...] Aí eu monto, porque eu gosto bastante da parte de *slide*, então monto o material [...]. Então, eu geralmente pego essas assim, dou um tópico pra cada, pra pesquisar, pra apresentar um trabalho (P4).

“Flexibilizar as estratégias de ensino” é o mote das professoras e coordenadoras/coordenador entrevistados e parece estar atrelado tanto à necessidade de superação da metodologia da transmissão (com base na pedagogia tradicional), quanto à importância dada para a metodologia em relação a outros aspectos do processo de ensino-aprendizagem, sobretudo aos conhecimentos desenvolvidos, por ser considerada a principal responsável para a aprendizagem dos estudantes. Há também que se considerar, como lembram Conterno e Lopes (2016), que no campo da formação em saúde a *não* defesa do uso de metodologias ativas, e no seu bojo da aprendizagem significativa, do aprender a aprender, pode significar quase um “delito”.

A professora que organiza sua prática pedagógica em torno de questões de concurso para que os estudantes possam, ao se apropriar desse conhecimento, passar em provas de

concursos públicos concebe uma formação pragmatista, em que se considera que os conhecimentos a serem ensinados devem ser aqueles úteis para a prática cotidiana, nesse caso, a inserção no mercado de trabalho (FARIAS; RAMOS, 2019).

Se o projeto pedagógico ensejado pelo capital é não permitir que a classe trabalhadora adquira conhecimentos para além do que será preciso para a execução do seu trabalho, então, ensinar os conhecimentos sistematizados que a classe burguesa domina não se faz necessário para a classe trabalhadora. Basta ofertar a esses estudantes situações simuladas, estudo de casos ou situações-problemas para que eles “construam” seus próprios conhecimentos, aqueles que lhes serão necessários (RAMOS; PARANHOS, 2022).

Nesse sentido, faz-se premente recorrer novamente a Saviani (2018) quando afirma que, comparando a pedagogia tradicional com a pedagogia das competências, a primeira, ao utilizar como metodologia a transmissão do conhecimento (de forma estruturada), garante de certa forma a aprendizagem quando os estudantes se apropriam desse conhecimento, enquanto a segunda, por seu caráter flexível e inovador, propõe a diversificação das metodologias de ensino. Entretanto, essas nem sempre são utilizadas para promover a aprendizagem, mas, no caso dos relatos, para “sair da mesmice”.

Em contraponto às metodologias “inovadoras”, Ramos (2016) descreve como seria a distribuição dos tempos curriculares para o alcance da síntese elaborada, ou seja, da efetiva aprendizagem, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, mediante uma sequência não linear, mas planejada, em uma relação dinâmica entre necessidades e oportunidades. Essas ideias abrem caminhos que podem nortear a organização pedagógica passível de contribuir para a formação humana.

O momento da problematização inicia com a síntese, em que são evidenciados os problemas que os estudantes enfrentam a partir de seus próprios conhecimentos. Na instrumentalização, os conteúdos disciplinares são trabalhados à medida que se identifica a insuficiência de conhecimentos que os estudantes possuem para a compreensão e enfrentamento do problema. O contato direto e, quando possível, prático com o problema ou fenômeno estudado se constitui o momento da experimentação. Quando os estudantes conseguem formular questões e dialogá-las com seus interlocutores (sendo o professor seu interlocutor principal), tem-se o momento da catarse, do questionamento/orientação. Na consolidação, o estudante é desafiado a perceber o que ele aprendeu, considerando os limites e perspectivas dessa nova aprendizagem. A avaliação se constitui como momentos que perpassam os demais (RAMOS, 2016).

Retomando a questão da relação teoria e prática no processo formativo, apresentada

anteriormente, e considerando a forma como os conteúdos (saberes escolares) são selecionados (pela gestão escolar ou especialista externo), organizados (linearmente, de acordo com a sequência lógica de cada professora, em uma vertente pragmática), desenvolvidos e avaliados (com base na pedagógica tecnicista, com traços do escolanovismo), certifica-se mais uma vez, nos documentos e relatos dos participantes do estudo, o distanciamento de uma concepção de formação técnica, tendo o trabalho como princípio educativo na perspectiva da práxis.

Outro aspecto que se mostra muito essencial refere-se aos professores/professoras como sujeitos que podem simplesmente fortalecer a lógica neoliberal ou resistir e lutar por uma perspectiva emancipadora de formação. Todavia, as professoras deste estudo, em sua grande maioria, não possuíam formação docente (apenas uma tinha curso de licenciatura), e quando alguma formação era ofertada pelas escolas, tinha carga horária pequena (em torno de 40 h), era pontual (antes do início do ano/semestre letivo ou do curso técnico) e sem obrigatoriedade. Ademais, elas não possuíam vínculo com as escolas, pois atuavam somente no período das disciplinas para a(s) qual(ais) foram contratadas como “prestadoras de serviço”, e tinham a docência na EPTNM como um trabalho adicional (não era a sua principal ocupação).

Assim, como transformar a perspectiva de formação na EPTNM no cenário até então demarcado? O entendimento acerca da docência diretamente envolvida em um projeto educacional e societário demanda compreensões e análises que se relacionam a concepções e referenciais do campo educacional e de outras áreas das ciências humanas. Isso exige do professor um repertório que, apesar da necessidade de dialogar de modo próximo com o campo da saúde, é diverso e demanda formação específica, bem como relações e condições de trabalho que potencializem compromissos coletivos.

A falta de formação pedagógica contínua e longitudinal (que acompanhe o processo da docência no seu decorrer), ao mesmo tempo crítica, orientada pela responsabilidade social, traz prejuízos ao processo de ensino-aprendizagem na medida em que os professores passam a ser meros transmissores de conteúdos acríticos, não se apropriando de uma atitude problematizadora que garanta a formação humana integral (MOURA, 2008).

Esta tese não se desdobrará na direção da formação e das condições de trabalho dos professores, dadas as suas especificidades, o que será fruto de estudos posteriores. Por ora, será importante situar somente que, da mesma forma que a EPTNM, inserida na educação básica, vem confrontando-se com as políticas neoliberais, a formação de professores para a educação básica, inserindo a modalidade EPTNM, também vem sendo palco para a adoção de políticas que tendem a fragilizar os percursos formativos e reduzir a docência ao fazer imediato, de cunho pragmático. Isso facilita que os professores sejam agentes a favor da formação que o atual

estágio do capitalismo demanda, como se observa em um estudo com escolas técnicas de São Paulo (públicas e privadas), no âmbito da formação técnica em saúde (CORRÊA; CLAPIS; PEREIRA, 2023).

Podem ser citadas, mais uma vez, a lei do novo ensino médio e a BNCC, que ao preverem itinerários formativos, sendo o quinto itinerário a formação técnica e profissional, reforça-se a possibilidade de inserção de profissionais sem formação específica para docência, no que tange à EPTNM, considerando apenas o “notório saber”. E, o que é pior, sem exigência de que essa formação se realize, ao menos, ao longo do processo educativo, como previsto em legislações anteriores. Ao contrário, as novas DCN da EPTNM de 2021 priorizam a atuação no mundo do trabalho para a docência, em uma visão limitada da sua função: “ensinar a fazer” (MACHADO, 2021).

Em perspectiva crítica, o professor de educação profissional técnica de nível médio deve necessariamente possuir formação técnica sobre a sua disciplina, ou seja, dominar os conhecimentos técnicos da sua área de atuação, mas também possuir formação didático-político-pedagógica para saber ensinar esses conhecimentos técnicos, além de obrigatoriamente realizar o diálogo constante entre essas duas formações e destas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho, em particular, para que a sua ação docente não “caia” no pragmatismo (MOURA, 2008, 2014a; MACHADO, 2021).

*5 A FORMAÇÃO TÉCNICA PARA O TRABALHO EM
SAÚDE: MOTIVAÇÕES E EXPECTATIVAS DE
EGRESSOS E ESTUDANTES*

5.1 O Mundo do Trabalho em Saúde: alguns apontamentos

Ao longo dos capítulos anteriores, foi possível compreender que a formação profissional técnica de nível médio na área da saúde está voltada predominantemente para o mercado de trabalho, tendo como base a reprodução do capitalismo, atualmente marcada pelas políticas neoliberais. Em outras palavras, a formação se dá para garantir que haverá trabalhadores operacionais e adestrados, aptos a serem absorvidos imediatamente pelo mercado, para a realização de determinadas atividades. Desse modo, não é difícil imaginar que ser absorvido pelo mercado, obter um emprego e melhorar (ou obter) a remuneração são as expectativas primordiais de egressos e estudantes de cursos técnicos, inclusive os da saúde, como será abordado neste capítulo.

Como descrito no percurso metodológico, este estudo tinha a intenção também de identificar, a partir das fichas de matrícula ou outros documentos, o perfil de estudantes dos cursos técnicos das escolas participantes. Contudo, as escolas não forneceram esses dados, pois eles não estavam consolidados em um sistema de informação. O levantamento teria que ser feito manualmente, o que inviabilizou essa parte da coleta. Todavia, os relatos nos grupos focais foram valiosos para a compreensão das trajetórias, expectativas e motivações das pessoas que fizeram/faziam a formação técnica e trouxeram questões importantes que coadunam com o que está sendo analisado.

Nesse sentido, a partir desses relatos, intencionou-se empreender relações com o cenário neoliberal que vivemos, com as políticas que direcionam a educação brasileira, sobretudo a EPTNM, com as diretrizes teórico-metodológicas dos projetos de cursos das escolas estudadas e com as perspectivas das professoras e coordenadoras/coordenador, na intenção de compreender em que medida essas expectativas e motivações apenas reafirmam a lógica predominante ou se há sinalizações promissoras em perspectiva da transformação social. Isso envolveria, em uma primeira aproximação, questionamentos e posicionamentos críticos de estudantes e egressos acerca da inserção no atual mundo do trabalho na área da saúde.

Ora, está claro que a inserção de trabalhadores com formação técnica aptos para ingressarem no mundo do trabalho deve ser um dos objetivos da EPTNM, no entanto, este não deve se configurar como o principal ou seu único objetivo. Há que ter um objetivo maior, que é a formação integral do “cidadão trabalhador”, que esteja apto a ingressar no mundo do trabalho para realizar suas atividades, mas, acima de tudo, que em seu processo de formação adquira consciência crítica da construção histórica que marca as bases estruturantes das relações

de trabalho e de poder na sociedade capitalista, compreendendo as nuances e perversões das relações sociais estabelecidas em prol ao capital e em detrimento da vida humana, o que acarreta, como uma das consequências mais nefastas, a intensificação da imensa desigualdade social.

Esse “cidadão trabalhador” deve, ainda, sentir-se mobilizado e comprometido com o processo de emancipação da classe trabalhadora, com vistas à transformação social, para uma sociedade mais justa e igualitária para todos e todas.

É por meio do trabalho que o ser humano produz a si mesmo, produz a sua história e, ao ter consciência da realidade que vive, por meio da educação, em perspectiva crítica, poderá ter melhores condições para lutar na direção de produzir outra história, outra sociedade, não fundada na exploração do trabalhador e na perpetuação das desigualdades sociais.

O mundo do trabalho vem se (re)configurando à medida que o capitalismo mundial foi se transformando ao longo do século XX, por meio da globalização, reestruturação produtiva, expansão do capital financeiro e inovações tecnológicas, tendo como uma das principais consequências a expansão da informalidade (SOUZA; TROVÃO, 2022) e, portanto, a precarização dos vínculos de trabalho.

Nesse sentido, é uma condição perversa na medida em que o trabalhador, ao vender a sua força de trabalho para o burguês em troca de um salário, constituindo-se, portanto, uma “relação [comercial] de trabalho”, ele o faz com bases em uma relação desfavorável a ele próprio, pois não conta com nenhum tipo de proteção. A relação entre trabalhador e burguês ou, em seu sentido mais amplo, entre a classe trabalhadora e a burguesia, é cercada historicamente por disputas entre as partes. No Brasil, assim como nos demais países capitalistas, o mundo do trabalho é constituído por dispositivos legais que cada vez mais flexibilizam e precarizam as relações de trabalho, anunciando a vitória da burguesia nessas disputas.

Como exemplos, podem ser citadas duas legislações aprovadas em 2017: a Lei da Terceirização (Lei nº 13.429) (BRASIL, 2017b), que amplia a possibilidade de terceirização para as ocupações consideradas como atividades fins de uma determinada empresa ou instituição (docente de uma escola, médico de um hospital, por exemplo); e a Reforma Trabalhista (Lei nº 13.467) (BRASIL, 2017c), que altera diversos dispositivos da CLT, flexibilizando as relações de trabalho e possibilitando que acordos individuais ou coletivos se sobreponham ao legislado, alterando significativamente a proteção ao trabalho. Essas leis trazem no seu bojo a diminuição do papel do Estado e a promessa de que, ao flexibilizar as relações trabalhistas, estariam garantindo mais empregos, o que não ocorreu

(GAWRYSZEWSKI, 2021; SOUZA; TROVÃO, 2022).

Dados do primeiro trimestre de 2023 apontam um quantitativo de 9,4 milhões de desempregados (GOMES, 2023), sendo que os jovens (de 18 a 24 anos) têm sido bastante afetados, com um patamar superior a 25% da taxa de desocupação dessa população. Muitos foram classificados como os jovens “nem-nem” por estarem fora do sistema de ensino e fora do mercado de trabalho formal (por isso, *nem estudam e nem trabalham*), desenhando-se um cenário de desalento para uma população que deveria estar em pleno processo de planejamento de suas vidas (GAWRYSZEWSKI, 2021; POCHMANN, 2020).

Diante desse cenário, o trabalho informal vem crescendo (de 14% em 1980 para quase 20% em 2018), enquanto o emprego formal diminuindo – de 78,3% para 70,4% no mesmo período (POCHMANN, 2020). Em 2019, já eram mais de 39,3 milhões de pessoas trabalhando na informalidade (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022). A opção imediata que muitos encontram é a prestação de serviços por meio de aplicativos, conhecido como a “uberização do trabalho”, em que o trabalhador arca com todos os custos que envolvem seu trabalho (no caso da Uber: o carro, a manutenção dele, alimentação, seguridade) e gera “mais-valor” para o aplicativo, que, por sua vez, é uma empresa privada que não se responsabiliza pelos direitos trabalhistas (GAWRYSZEWSKI, 2021; ANTUNES, 2018). Há outras modalidades de trabalho que precarizam as relações e condições de trabalho (pejotização, trabalho intermitente, trabalho flexível, contrato “zerado”) ao mesmo tempo que passam a ideia de que agora o trabalhador deixará de ser “explorado” para ser o “dono” de seu próprio negócio ou do seu próprio tempo, “em uma mescla de *burguês-de-si-próprio* e *proletário-de-si-mesmo*” (ANTUNES, 2018, p. 34, grifo do autor).

Diferentemente de outros setores da atividade econômica, e apesar da intensa incorporação do aparato tecnológico, o setor da saúde tem inserido cada vez mais trabalhadores, sobretudo nas últimas décadas e, especialmente, com a expansão da APS via a implantação de equipes da Estratégia Saúde da Família (DAL POZ; PIERANTONI; GIRARDI, 2013; VARELLA; PIERANTONI, 2008). Atuam hoje nesse setor mais de 3,5 milhões de trabalhadores, sendo 1,4 milhões de empregos de saúde nos municípios, considerando todos os níveis de escolaridade (MACHADO *et al.*, 2016a).

Mas como está constituído o mundo do trabalho em saúde? Ele se submete as mesmas regras do e trabalho em geral? Quais os desafios impostos a ele? São essas questões que abordaremos em seguida.

Cabe inicialmente entender que o trabalho em saúde, realizado em uma sociedade capitalista (como os demais trabalhos de outras áreas), na esfera pública ou privada, implica em

o trabalhador vender a sua força de trabalho para o capital, que passa a ser controlada por este (na figura do Estado ou do empresariado), assim como as condições de uso dos meios e dos instrumentos necessários ao seu processo de trabalho. São as relações contratuais de trabalho, mediadas por quem compra e por quem vende a força de trabalho em saúde, que estabelecem a forma como o trabalho será realizado, submetido, logicamente, às implicações dos interesses do capital e às correlações de poder (SILVA, 2020).

Essa esfera do trabalho em saúde vem adquirindo contornos específicos no modelo societário neoliberal e precisa ser também relacionada aos processos formativos, se a intencionalidade for, de fato, contribuir para a formação da classe trabalhadora.

O setor de saúde é constituído por atividades que dependem eminentemente do trabalho humano, do trabalho vivo, tendo sua natureza reconhecida como trabalho intensivo (LIMA, 2016). Apesar da inserção de novas tecnologias, que se incorporam às já existentes, há crescente demanda da força de trabalho. Essa força de trabalho, predominantemente feminina, é composta pela forte presença de ocupações regulamentadas (e tantas outras aguardando regulamentação), o que gera vulnerabilidade da gestão em relação às normas profissionais, pois estas são regulamentadas pelas corporações profissionais (DAL POZ; PIERANTONI; GIRARDI, 2013), por meio de um aparato de princípios, normas e leis de exercício profissional que “conferem monopólios ou quase monopólios de prática; estruturas de autorregulação constituídas por pares, revestidas de autoridade pública, atribuídas para fiscalizar o exercício” (MACHADO; XIMENES NETO, 2018, p. 1973).

Como já comentado, assim como nos outros setores produtivos, a saúde vem sofrendo com o impacto do neoliberalismo nas relações de trabalho, sobretudo no que diz respeito à flexibilização, por meio da terceirização, o que torna o trabalho precário, ou seja, um trabalho incerto, imprevisível, instável, em que os riscos empregatícios são assumidos pelo trabalhador e não pelo empregador ou pelo governo (MACHADO; XIMENES NETO, 2018; GIRARDI *et al.*, 2010).

A terceirização na esfera pública pode estar transvestida de diversas modalidades, entre elas, destacam-se: concessão, parcerias, cooperativas, organizações não governamentais (ONG), OS e organizações da sociedade civil de interesse público (Oscips). A justificativa apresentada para a terceirização reside na Reforma do Estado, realizada na década de 1990, e a Lei de Responsabilidade Fiscal de 2003. Essa lei tem como principal objetivo controlar as contas públicas por meio da redução de gastos com o funcionalismo público, limitando um teto para a contratação de pessoal. Decorre daí que a terceirização seria a opção para ter o pessoal trabalhando sem onerar a folha, uma vez que foram reduzidos os concursos públicos, e as

empresas contratadas, assim como os cargos comissionados, não incidem na folha de pagamento como despesa com pessoal. No entanto, esse “pessoal” é empregado geralmente com contrato por um tempo de serviço determinado ou por projeto, e sem os mesmos direitos do funcionalismo público (DRUCK, 2016).

Para Druck (2016, p. 18):

[...] A proliferação da terceirização em serviços públicos essenciais, como é o caso da saúde, resulta na diminuição do número de funcionários e em sua desqualificação e desvalorização, em prol de uma suposta – e não comprovada – eficiência de instituições de natureza privada, mais flexíveis e ágeis, em contraposição ao padrão do serviço público brasileiro.

Sabe-se que a terceirização não trouxe (e não trará) mais empregos (como aventado na época da aprovação da Lei nº 13.429/2017), e pode-se afirmar categoricamente que também não reduz os custos com pessoal, na medida em que os dados que constam no Relatório do Tribunal de Contas da União (TCU), provenientes de auditorias realizadas em 2012, revelam que o volume de recursos despendidos para o pagamento de empresas contratadas era maior que os custos com o funcionalismo público. Foram verificadas também irregularidades no processo de contratação dessas empresas (DRUCK, 2016).

Especificamente na saúde, dados do IBGE de 2014 (DRUCK, 2016) evidenciam que, em relação ao vínculo de trabalho nos municípios brasileiros, 58,5% eram estatutários, 11,4% celetistas, 5% eram comissionados e 22% não possuíam vínculo permanente. As OS apresentavam o maior peso no total dos serviços terceirizados, sobretudo nos municípios com mais de 500 mil habitantes, contabilizando cerca de 88% dos estabelecimentos administrados por elas. No âmbito estadual, enquanto o número de funcionários públicos estatutários diminuiu em cerca de 5,9%, o número de servidores sem vínculo cresceu 36,2%.

No cenário dos hospitais universitários, as Empresas Brasileiras de Serviços Hospitalares (EBSERH), empresas públicas com fins lucrativos, têm assumido o controle da administração por meio de recursos públicos e contratação de pessoal sem vínculo, com a promessa de sanar a crise instalada nesses hospitais. Porém, na verdade, ela tem promovido a fragmentação na organização dos trabalhadores, especialmente quanto aos diversos tipos de vínculos gerados (DRUCK, 2016).

Diante desse cenário que se apresenta o trabalho em saúde na sociedade neoliberal, ficam explícitos os desafios postos para uma formação técnica contra-hegemônica, voltada para o coletivo, para a compreensão dos direitos sociais, que incluem o direito à educação e à saúde, com vistas à formação de um cidadão pleno, em dimensão ético-política, para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

5.2 Motivações e expectativas de Estudantes e Egressos quanto à Formação Técnica e suas relações com o Cenário Neoliberal

Nesta parte do estudo, a intenção foi conhecer o que motivou os egressos e estudantes dos cursos técnicos envolvidos a realizarem a formação técnica. Pretendia-se, ainda, conhecer o público que ingressa na educação profissional técnica de nível médio e suas expectativas em relação à formação na área da saúde, no estado de MS. Compreende-se que tais conhecimentos podem também contribuir para a almejada aproximação a diretrizes teórico-metodológicas, concepções e práticas pedagógicas dessa modalidade de ensino no estado do MS, no atual momento histórico, conforme apontam os objetivos deste estudo.

Para tanto, foram realizados quatro grupos focais com 14 egressos e seis estudantes dos cursos técnicos participantes. Ressalta-se que a adesão aos grupos focais foi menor do que se esperava, o que pode ser devido ao período pandêmico em que a coleta de dados foi realizada. Apesar disso, foram possíveis algumas análises que podem dar mais concretude a discussões já apontadas em capítulos anteriores.

Os resultados desta parte do estudo serão apresentados e discutidos em duas categorias empíricas. A primeira está relacionada às trajetórias educacionais e escolhas para a formação técnica, entendendo que ao compreender esses pontos nos aproximamos do perfil de quem “opta” pela EPTNM no estado de MS, mas que pode ser provavelmente estendida a outros estados do país. A segunda categoria, “Empregabilidade: foco estratégico dos egressos e estudantes”, é concernente às expectativas para a formação técnica que, de alguma maneira, complementa e se articula com a primeira, sobretudo ao se considerar o lugar social que ocupa a formação técnica.

5.2.1 Trajetórias educacionais e escolhas para a formação técnica

Os participantes relataram que fizeram o ensino fundamental em escolas públicas, alguns com entrada após a idade escolar prevista (7 anos). No ensino médio, a grande maioria estudou em escolas públicas, no entanto, parte dos participantes finalizou seus estudos na EJA ou em curso supletivo da época. Sobretudo as participantes do sexo feminino relataram que abandonaram o ensino médio para contraírem matrimônio. Os relatos a seguir expressam bem como foi a experiência escolar de muitos participantes.

[...] a minha formação na verdade nem estudei direito ao longo da minha vida. Foi supletivo, foi eliminação, tinha provas do Estado, fazia provas, eu ia, fazia prova, eliminava matérias. Assim que eu fiz a minha formação segundo grau, foi supletivo também, eu tive que pagar pra fazer porque eu não tinha e o meu trabalho exigia, aí eu fiz, consegui eliminar matérias. Não podia estudar por ser a filha mais velha, então tive que cuidar dos meus irmãos. [...] Aí depois casei também, protelei por um bom tempo o estudo, tentei, não consegui conciliar, depois consegui terminar (E4d).

[...] eu comecei a estudar tarde já, com 9 anos na primeira série. [...] tinha o negócio de aceleração e tal. Aí eu fui fazendo até atingir o ensino médio. Aí atingi o ensino médio, fui e casei. Casei e parei de estudar. [...] eu voltei e fiz a aceleração [...] (Eg2f).

[...] quando eu era nova, eu deixei os estudos, a minha mãe não me incentivava muito, falava, “ah, vai trabalhar”, em vez de falar “vai estudar e trabalhar”, né, ela falava, “vai trabalhar”. E eu casei nova, com 21 anos, e fiz o EJA também. Terminei fazendo o EJA (E4a).

A conclusão do ensino médio após a idade regular (17 anos⁴⁴) representa também uma realidade dos participantes deste estudo. Dos 13 que informaram a idade e o ano que finalizaram o ensino médio, apenas dois finalizaram aos 17 anos e seis finalizaram com mais de 20 anos, sendo que um participante finalizou seus estudos na educação básica aos 36 anos.

A dificuldade para conciliar escola e trabalho (ou cuidados familiares) na etapa do ensino médio foi um dos motivos relatados, especialmente pelas participantes mulheres, que explicam a não conclusão do ensino médio em idade regular.

Não tinha. Eu ajudava eles [*sic*], já trabalhava, né, minha mãe na época era vendedora ambulante, eu ia ajudar ela [...]. Então eu não tinha horário pra... pra estudar. Quando eu fui... quando eu fiquei maior, eu falei assim, “não, vou terminar o ensino médio”, não tem o que fazer, vou terminar. Eu vou estudar os três anos como tem que ser (Eg2b).

Então, meu irmão também estudava. Fazia ensino fundamental, ensino médio, ele ia pra escola todos os dias, só que eu não podia, porque tinha que ficar em casa cuidando do meu irmão e cuidando da casa (E4d).

Os relatos dos participantes do estudo representam a trajetória escolar dos filhos da classe trabalhadora, a qual pode ser retratada em números: em 2021, 12,7 milhões de jovens entre 15 e 29 anos não estudavam e nem estavam ocupados. Quando são traçados os motivos e o percentual, as diferenças entre as classes sociais são evidenciadas: entre as famílias mais pobres, o percentual de jovens nessa situação era de 24%, tendo como principal motivo precisarem se dedicar aos afazeres domésticos e aos cuidados de pessoas. Já entre os mais ricos, a proporção era de 6%, por motivo de estudo em outros cursos, como os preparatórios para o vestibular/Enem (DIEESE, 2022).

⁴⁴ De acordo com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009 (BRASIL, 2009c), que altera o art. 208 da Constituição Federal (inciso I) e prevê a obrigatoriedade (e gratuidade) da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade.

A escola (pública) para grande parte da classe trabalhadora, assim como foi para os participantes deste estudo, representa a única opção para seus filhos ascenderem socialmente, por meio da aquisição de conhecimentos e busca de formação, considerando a obtenção do “diploma” (ou do “certificado”), o seu reconhecimento social e a possibilidade de obter um emprego.

Porém, ainda que haja crescente acesso à escolarização de crianças e jovens, a escola pública se transforma em escola para pobres, com objetivo precípuo de reproduzir as relações sociais para manter a sociedade dividida em classes. Nesse sentido, longe de se comprometer com uma formação omnilateral de crianças e jovens da classe trabalhadora, à escola pública é destinada o desenvolvimento de competências, principalmente as socioemocionais, para um trabalho simples e instável. Ainda, ela apresenta um alto número de reprovações sistemáticas e abandonos escolares, com percentuais em torno de 70% de conclusão do ensino fundamental (muitos mediante a EJA), mas com índices piores na etapa do ensino médio (SIMÕES, 2010; MOTTA; LEHER; GAWRYSZEWSKI, 2018).

Em uma sociedade capitalista, a necessidade de trabalho é premente, sobretudo para a classe trabalhadora, que precisa vender a sua força de trabalho para sobreviver. Os jovens dessa classe iniciam cedo a inserção no mercado de trabalho (formal ou informal), muitos começando antes mesmo dos 16 anos, e sofrem na pele a necessidade de se dividirem entre escola e trabalho, o que leva muitos a desistirem da escola de forma temporária ou definitiva (MARCASSA; CONDE, 2017; SIMÕES, 2010). É importante destacar que essa entrada precoce no trabalho não é uma escolha individual para a maioria, mas é determinada pela condição de classe (OLIVEIRA, 2022).

Políticas e programas voltados para esse público, especialmente os que abandonaram a educação básica em idade escolar, iniciaram no governo de FHC e se ampliaram no governo Lula e Dilma (destacam-se ProJovem, Agente Jovem e Pronatec), mas em uma lógica do capital, ofertando formação profissional precária e aligeirada para jovens com conhecimentos básicos igualmente precários, o que coaduna com a demanda de reprodução do capital, que necessita de mão de obra que se ajuste a um trabalho também precário (OLIVEIRA, 2015). Ademais, é importante lembrar que a contrarreforma do Ensino Médio, com seus cinco itinerários formativos (dentre eles, o da formação técnica e profissional), acentua a precarização da educação básica e o empobrecimento da formação de trabalhadores (OLIVEIRA, 2018).

Se, em seus primórdios, a educação profissional era sobretudo para retirar das ruas crianças e jovens pobres e desvalidos da sorte, com vistas a manter a ordem social; no neoliberalismo, a educação – particularmente, a educação profissional –, visa conformar jovens

para o mercado de trabalho e adestrá-los para serem dóceis e obedientes, em um cenário marcante de exploração e precariedade.

Como assevera Mészáros (2008, p. 44):

[...] Quer os indivíduos participem ou não – por mais ou menos tempo, mas sempre em um número de anos bastante limitado – das instituições formais de educação, eles devem ser induzidos a uma aceitação ativa (ou mais ou menos resignada) dos princípios reprodutivos orientadores dominantes na própria sociedade, adequados a sua posição na ordem social, e de acordo com as tarefas reprodutivas que lhes forem atribuídas [...].

Percebe-se que, para muitos participantes do estudo, a realização de um curso técnico não foi a primeira opção após finalizarem o ensino médio. A intenção era fazer uma graduação, “qualquer negócio” (como afirma a participante Eg2e). O curso técnico muitas vezes é considerado como uma segunda opção para a pessoa, quando a graduação, por diversos motivos, não é possível, o que vem a deixar clara a relação da *trajetória escolar possível* (e não necessariamente escolhida), a partir da classe social a que pertence o indivíduo.

[...] terminando o ensino médio, eu queria fazer Educação Física. Cheguei a passar em décimo lugar na [nome da instituição], consegui bolsa, só que na época eu era menor de idade, tinha 17 e não trabalhava, nem nada; precisava do FIES pra fazer, meus pais não tinham condições de pagar. [...] a minha mãe, e ela não quis assinar o meu FIES (Eg1d).

[...] e logo em seguida comecei uma faculdade, só que eu não me senti preparado, porque meu estudo foi sempre praticamente empurrado. Porque a aceleração e EJA, mas você não se sente preparado na faculdade (Eg2f).

Também comecei, fiz curso Técnico em Enfermagem na [nome da escola] lá em [nome da cidade], comecei o período, desisti do curso pra cuidar do meu pai que estava em fase terminal de câncer; voltei, comecei a fazer Serviço Social, cursei um período também. Não me identifiquei com a coisa [...] (E4d).

Aí eu fiz o vestibular, fiz três semestres de Letras. [...] Aí também tranquei Letras. [...] E é uma coisa que é minha, assim. Eu quero ter uma coisa assim pra falar, nem que for pra pendurar na parede e eu ficar olhando pra [...], entendeu? [...] eu fiz seis Enem. Em seis Enem eu podia escolher o curso que eu quisesse fazer e nunca dava. [risos] [...] Eu queria fazer Psicologia, Nutrição, qualquer coisa na área da saúde, Enfermagem, qualquer negócio. Até Arquitetura eu tava topando em fazer, mas nunca dava pra eu ir fazer (Eg2e).

No entanto, para outros, a opção era sim por um curso técnico logo após a saída do ensino médio, inclusive na área da saúde, como pode ser observado nos relatos a seguir.

[...] quando eu comecei o médio, aí eu falei [...] terminando o médio eu vou começar o curso técnico. Então que eu terminei 2017, 2018 já entrei no curso (Eg2a).

Eu terminei o ensino médio em 2017, e eu pretendia fazer Técnico em Enfermagem. Só que, quando eu terminei o ensino médio, precisava ter 18 anos pra fazer o curso

técnico, né? Aí eu esperei mais um pouquinho, quando eu fui fazer a inscrição pro curso Técnico de Enfermagem já não tinha (Eg3a).

Eu tinha o objetivo de concluir, sim, o fundamental mesmo, o médio, que é o mínimo pelo menos, hoje pelo menos isso você tem que ter. Mas nunca, “ah, quero fazer uma faculdade, tal”. Sempre quis fazer mais na área de técnico mesmo, que é a área de vários cursos, várias coisas que não têm que ficar só em um [...] (E4f).

Alguns participantes já possuíam certificados ou diplomas de outros cursos antes da realização dos cursos envolvidos neste estudo, o que pode demonstrar a busca incessante da classe trabalhadora pela “certificação”, com o propósito de encontrar a melhor colocação no mundo do trabalho.

[...] Aí fiquei sem estudar novamente, aí depois eu resolvi fazer um curso Auxiliar de Farmácia, aí fiz, gostei, só que eu encontrei uma dificuldade na hora de você procurar emprego, porque a maioria deles pede experiência. [...] Aí depois de um tempo eu fiz [...] o curso Técnico em Serviço Jurídico, só que lá eu percebi que se fosse pra fazer uma faculdade, daí eu teria que batalhar por uma pública, né, que eu não tenho condições de pagar, mas eu descobri que o Direito não seria a minha área (E4c).

[...] Eu tenho curso de Cuidador de Idosos, eu tenho Técnico de Atendente de Farmácia que eu fiz (E4d).

Fiz outros cursos técnicos, mas não trabalhei na área [...]. Eu sou técnico em contabilidade, sou técnico em enfermagem (Eg2c).

[...] abri o salão de cabeleireiro, vim, fiz o curso – eu sou cabeleireira formada (Eg2e).

Outros relatam uma escolha aleatória ou resolveram fazer o curso que estava disponível no momento, especialmente aqueles que queriam o Técnico em Enfermagem, mas, como não tinha vagas, resolveram fazer outro na mesma área.

[...] eu, na verdade, me inscrevi no curso porque eu tava em busca de uma oportunidade na área. Não sabia que área que eu queria exercer, né. Quando eu fui [no/a] [nome da escola], vi uns cursos e vi esse Análises Clínicas que era diferente, [...] eu tava, inclusive, pensando de fazer Química. Só que aí eu falei, “ah, é um curso muito repetitivo”, eu queria algo diferente pra mim. [...] No começo do curso achei bem diferente, né, pra aprender, até conhecer o que é uma análise clínica, o que é a realidade (Eg3d).

[...] Aí tinha esse técnico em Análises Clínicas. Eu nem sabia o que era, não entendia nada, só que eu queria alguma coisa na área da saúde, né? Aí eu fui, dei uma pesquisada sobre o que era, me inscrevi. Ainda fiquei meio assim, que ainda não era uma coisa que eu queria, né, meu foco era outro (Eg3a).

Aí quando foi que a [...] falou, “olha, não tem de Enfermagem no teu turno, mas vai abrir um de Imobilização. Você não quer fazer?”, eu falei, “Imobilização? Ficar fazendo gessinho, talinha”, igual falamos, ficar enrolando, como diz no [...] eu falei, “tá vou fazer”. Fiz a inscrição, fui chamada [...] (Eg2e).

Eu queria fazer o Técnico em Enfermagem. Mas aí entrou, veio o [curso] de Imobilização, falei, “também é na área da saúde, então vou entrar nesse”. [...] foi uma porta que Deus abriu, né, que foi inteiramente grátis, tinha até o passe de ônibus e tudo. Foi assim, esse caiu do céu, foi por Deus (Eg2a).

Eu fiz o Técnico em Imobilização porque, assim, eu pensava que tinha alguma coisa a ver com Técnico de Enfermagem [...] (Eg2c).

Quando eu fui fazer o curso já não me dediquei tanto porque eu achava que era outra coisa, que eu fui entender um pouco mais sobre o curso no finalzinho. [...] como eu tinha foco em estar na Enfermagem, eu meio que me inscrevi por me inscrever, sabe. Aí no finalzinho que eu fui começar a entender o que eu ia fazer, o que era o curso, o que era. Aí sim eu comecei a aceitar. Mas antes o meu foco era totalmente outro [...] (Eg3a).

Os relatos indicam que a EPTNM não fazia parte de projetos pessoais da maioria dos participantes. Ela é considerada uma possibilidade quando, inclusive, tentativas anteriores foram feitas no ensino superior, sem sucesso. Nessa direção, um estudo realizado com mais de 1.500 jovens entre 15 e 19 anos (OLIVEIRA, 2022) aponta que a grande maioria que fazia o ensino médio em escolas públicas estava motivada a cursar a graduação, enquanto a minoria (16%) pensava no ensino médio como uma formação básica para a inserção no mercado de trabalho. No entanto, nunca é demais lembrar que as aspirações e possibilidades de realização de projetos pessoais não são iguais para todos, diferenciando-se a partir de suas condições concretas de vida (OLIVEIRA, 2022).

Em perspectiva crítica, entende-se que as escolhas ou motivações para a realização de um curso pode, na verdade, representar uma adaptação, um ajuste às possibilidades desenhadas no contexto que os participantes vivenciam (MORAZ, 2015), ou seja, podem não representar exatamente o desejo da pessoa, mas a(s) escolha(s) possível(eis) ante ao que estava disponível.

Não há relatos dos participantes sobre o contexto sociopolítico e suas relações com as condições de vida e de educação escolar vivenciadas por eles que poderiam explicar algumas dificuldades que tiveram para se manter na graduação. Ao contrário, alguns se “culpam” por não se sentirem preparados para o curso superior, naturalizando as situações enfrentadas diante do contexto marcado pela desigualdade social em que vivem, como observaram também Prebill e Corrêa (2021) em estudo com técnicos de enfermagem que faziam a graduação na mesma área. Ressalta-se uma participante que se sentiu abençoada por conseguir realizar o curso técnico em uma escola pública, que “tinha até passe de ônibus”, sem reconhecer a educação e a formação profissional como um direito social para todos, garantido na Constituição.

Em relação a cursos técnicos, parece que muitos participantes não tiveram problema para finalizar até mesmo mais de um curso, em que pesem alguns relatos mostrarem que ter o certificado não foi garantia de conseguir um emprego. Ainda que a certificação não garanta emprego (OLIVEIRA, 2015, 2022), a lógica da teoria do capital humano prevalece na sociedade neoliberal relacionando pobreza e educação como causa e efeito, ou seja, quanto maior a escolarização mais condições se terá para diminuir a pobreza, inserindo a educação escolar

como elemento central para o desenvolvimento social, sem, entretanto, questionar as relações sociais que produzem as desigualdades (OLIVEIRA, 2013).

Ao compreender a juventude como categoria construída socialmente e que, portanto, sofre as influências a partir da classe social a qual está inserida, assim como é atravessada por questões de raça, gênero, religião, condições físicas, entre outras, há que pensar em “juventudes” no plural (SIMÕES, 2010). Além disso, dadas as condições da vida material das pessoas pertencentes aos estratos mais pobres da sociedade, quando possuem alguma opção em termos de escolarização, a formação técnica se constitui como a única, mas nem sempre representa de fato uma escolha.

Estamos enfocando aqui a juventude, embora a maioria dos participantes deste estudo sejam adultos (13 participantes). Isso é devido, e necessário, para demonstrar o quanto essas pessoas adultas tiveram que abdicar, na juventude, de planejarem suas trajetórias escolares e profissionais para somente agora, na fase adulta, retomarem seus estudos, conciliando com trabalho e família, na expectativa de melhorarem suas condições de vida, assim como apontam outros estudos também com participantes adultos na EPTNM (MORAZ, 2015; MARTINS; CORDEIRO, 2019).

Nessa perspectiva, apesar de políticas, programas e projetos pedagógicos hegemônicos de formação técnica estarem voltados para a pedagogia do capital, como tem-se verificado ao longo deste estudo, considerando as contradições da sociedade capitalista e disputas por hegemonia de determinados projetos políticos e societários, há que construir espaços de luta para a superação da sociedade de classe, sendo a escola, incluindo a EPTNM, um dos espaços que podem vir a ser potentes para tal.

Assim, cabe o desafio de pensar em projetos que considerem os estudantes – aqueles que não necessariamente escolheram dado curso técnico como opção de vida, que vêm de formações prévias muitas vezes interrompidas pela difícil necessidade de conciliação do trabalho e do estudo e que seguem com a necessidade de inserção no mercado de trabalho para a subsistência – sem perder a direção de uma formação omnilateral, que amplie a visão de mundo, o que provavelmente colidirá com os próprios anseios imediatos *dos que vivem do trabalho*. Anseios estes reforçados pela lógica neoliberal, que aponta os rumos em termos de concepções e organização da EPTNM, incluindo a área da saúde, como apontado nos capítulos anteriores.

5.2.2 Empregabilidade: foco estratégico na expectativa dos egressos e estudantes

A empregabilidade foi a principal expectativa dos egressos e estudantes para a realização de um curso técnico, sobretudo na área da saúde. Para esses participantes, a demanda por profissionais técnicos, a possibilidade de ter uma formação em um reduzido período (quando comparado aos cursos de graduação) e já ser empregado levaram a escolha por essa modalidade. Alguns participantes fizeram referência à necessidade de uma formação mais rápida para iniciar o trabalho devido à idade.

Eu escolhi o curso técnico porque era o que tava dando mais oportunidade pra gente trabalhar. Todo lugar tava pedindo técnico, técnico, técnico. Aí eu falei, “eu vou fazer um curso técnico”, não vou fazer uma faculdade porque o curso técnico vai ser mais rápido, é menos tempo, que eu precisava me adequar no mercado de trabalho. [...] O retorno é rápido. Você termina, não demora muito, você já tem um lugar pra trabalhar (Eg2a).

É, é empregabilidade. A empregabilidade é maior [...]. A oportunidade de oferta e de emprego pra um curso técnico é maior (Eg2e).

Hoje em dia, eu acho que o público visa muito um curso técnico [...] tem colega que já fez faculdade e até hoje não conseguiu serviço, já faz três anos que encerrou a faculdade. Então, assim, eu vejo que o curso técnico, ele tem mais oportunidade do que uma pessoa que tem faculdade. [...] ele dá mais oportunidade pra pessoa (Eg3d).

Entra no mercado de trabalho com mais rapidez, né? [...] tipo assim, você formada eu vejo assim o curso técnico. Ele te dá uma formação pra você entrar no mercado de trabalho com um salário melhor do que não tendo nada, né, nenhum estudo, e você tem a oportunidade de crescer com mais rapidez, do que você fazer a faculdade e depois entrar no mercado de trabalho (Eg3b).

Por ser um curso rápido, né, de dois anos, do que uma faculdade de cinco, quatro anos, e também por conseguir emprego mais fácil, porque isso [...] vai estando mais perto do curso do que quem tem faculdade. [...] Eu já escolhi a saúde porque eu vejo como uma área bem valorizada. A saúde, ela é bem valorizada, ela consegue emprego fácil, ela tem em todo lugar, entendeu? Eu escolhi saúde por conta disso (Eg3c).

[...] daí falei, “vou fazer Técnico em Radiologia”, porque já tava tarde, né pra fazer faculdade, já tô com 35 anos (E4a).

Um curso técnico vai te preparar mais rápido pra uma função que você vai [...], tipo, tecnólogo e técnico [...]. Mesmo salário, mesmo tudo. Então por que não técnico que é mais rápido, no caso já tenho 51 anos? Eu já perdi muito tempo da minha vida atrás por não ter estudado no período certo que eu falo. Então, assim, hoje em dia eu podia tentar correr atrás de uma coisa mais rápida pra tentar entrar no mercado de trabalho (E4d).

Eu acho que a área da saúde, assim, dificilmente você vai ficar desempregado. Eu acho muito importante isso, porque sempre tem emprego na área da saúde. Por mais que às vezes venha uma crise, fecha porta, comércio, outros lugares, mas a área da saúde sempre tá lá, não vai. Então eu acho muito importante quando a gente vai procurar uma profissão, um curso técnico, porque você também não vai poder escolher uma coisa que você vai ficar desempregada amanhã. Então isso pra mim foi muito importante (E4c).

Mais uma vez, é importante ressaltar que quando o texto se refere à “escolha” é preciso entender em perspectiva crítica, pois nem sempre esses participantes efetivamente escolheram, na medida que são as condições materiais de vida que levaram a essas “escolhas”.

Os resultados apresentados nesta categoria até o momento conduzem à compreensão de que, de fato, para aqueles que já finalizaram o ensino médio, a realização de um curso técnico na modalidade subsequente, como é o caso de todos os participantes deste estudo, volta-se, predominantemente, para a sua inserção no mercado de trabalho. Por isso, a empregabilidade foi bem comentada como uma das motivações para a realização dos cursos, na lógica da formação para o mercado (WERMELINGER; AMÂNCIO FILHO; MACHADO, 2011; ARAÚJO; PEREIRA; GAIA, 2022).

Verifica-se que a empregabilidade é uma categoria presente nas legislações educacionais relacionadas à educação profissional, nos PPC e PPP das escolas participantes deste estudo, bem como nos relatos das professoras e coordenadoras/coordenador e nos relatos dos estudantes e egressos. De forma congruente ao sistema de produção capitalista e da dualidade estrutural presente na organização do sistema educacional, é destinada à classe trabalhadora a realização de cursos técnicos como a (única) saída para se obter um emprego.

Desde a década de 1990, em consonância com o discurso neoliberal, tem sido colocado como uma das responsabilidades da escola o desenvolvimento de competências para a empregabilidade, sendo este um dos pontos centrais das reformas educacionais. Na racionalidade de reprodução do sistema capitalista, há que ter claro que o sistema educacional deve produzir, em tempo mínimo, um cidadão que seja prontamente adaptável e que produza de acordo com as expectativas do mercado (ARAÚJO; PEREIRA; GAIA, 2022). Nesse sentido, como já mencionado, a escola capitalista opera na lógica do “cidadão produtivo”, que versa sobre a formação de um cidadão adaptado e prontamente adaptável em congruência com as necessidades do mercado, produzindo em tempo mínimo e com qualidade máxima (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006).

Desse modo, é pertinente retomar a compreensão do conceito de empregabilidade apresentado no Capítulo 2. Para tanto, serão explicitados alguns fragmentos das falas dos egressos/estudantes, apresentadas anteriormente, quando relatam o motivo de terem escolhido um curso técnico: “[...] porque o curso técnico vai ser mais rápido, é menos tempo; [...] O retorno é rápido; [...] Entra no mercado de trabalho com mais rapidez [...] conseguir emprego mais fácil; [...] A oportunidade de oferta e de emprego pra um curso técnico é maior”.

Percebe-se que, enquanto para os egressos a empregabilidade pode ser entendida como “conseguir emprego mais fácil”, bastando ter um certificado, para o capital, empregabilidade é a

capacidade de o *próprio indivíduo* se desenvolver e adquirir conhecimentos e habilidades para manter-se ou reinsserir-se no mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2008). Ou seja, o capital não garante que, ao realizar um curso, a pessoa automaticamente terá um emprego; ao contrário, dependerá de seus esforços individuais para continuar estudando, se (re)qualificando, para garantir que atenderá às necessidades do mercado para ser (e continuar) empregada. Se não for empregada, a culpa não será nunca do mercado. Trata-se, pois, de uma lógica individualizante que vai sendo incorporada e reproduzida socialmente como a verdade do momento, tendo a escola importante papel nessa direção, seja para a reafirmação, seja para o questionamento dessa lógica.

Os estudantes do curso Técnico em Radiologia apresentaram um discurso bem próximo da empregabilidade em uma lógica do capital em relação às expectativas pós-curso técnico, enfatizando que encontrar emprego dependeria deles mesmo e que continuar estudando na área, qualificar-se permanentemente, seria uma forma de garantir uma vaga no mercado de trabalho.

Você vai ter o seu espaço. Eu acho que é uma área, assim, que, se a gente procurar, a gente vai ter espaço pra trabalho. É uma área que tá ampliando [...]. Vai melhorar pra mim com certeza, carga horária, você vai dar uma descansada, você vai ter mais a oportunidade de fazer mais cursos. Então, assim, eu vejo nesse ponto positivo dessa forma pra mim [...] trabalhar na área e procurar também fazer mais uma especialização pra poder... [...] crescer ali dentro mesmo do ambiente de trabalho primeiro [...]. Eu vou buscar oportunidade, e vou bater na porta [...] e procurar o emprego, porque não adianta você falar assim, “ah, eu sei fazer”, mas fica ali esperando alguém vir dar a oportunidade pra você, você tem que buscar. Porque que nem, vai ter o “Quem Indica”? Com certeza, mas também se você não correr atrás... (E4b).

Só que eu acredito muito que não vai ser todas as empresas que vai ser assim. Então, eu tenho muita fé e determinação que o nosso espaço no local de trabalho vai depender muito da gente. Claro que vai ter contratempo, tem isso, tem aquilo, porque nada é de graça. Mas que a gente vai conseguir sim, que tem vaga sim. Então, eu acredito nisso (E4c).

[...] é amplo, o mercado de trabalho é amplo. Pode fechar uma porta aqui, mas vai abrir dez lá na frente. Até porque, como foi falado aqui, é área da saúde, área da saúde não vai parar nunca, e a tendência é só aprimorar. E como a colega falou, que tava em clínicas veterinárias com radiologia, uma coisa nova no mercado que não tinha. Então, você pode expandir o seu conhecimento, tentar fazer uma qualificação pra cuidar de animais, por exemplo. Vai depender de nós correr atrás [*sic*], a gente querer (E4d).

Vai ter grande diferença entre eu fazer o técnico e ficar só nesse aqui, e não me aprimorar em uma mamografia, sei lá, uma área específica que você quer. Então, eu acho que quanto mais conhecimento você tiver no currículo, mais fácil vai ser de você ser contratada. Então isso aí depende de cada um (E4e).

Eu acho que é uma área bem ampla, dá pra você fazer. Mas é aquilo lá, é esforço de todos. A gente se esforçou até aqui, se se esforçar mais vai ter que... (E4f).

A saúde, nessa perspectiva, é considerada pelos participantes como uma área que garante essa rápida inserção e isso, desse modo, foi um dos seus motivos da escolha. Isso se

deve ao fato, conforme já comentado, de que os oriundos da classe trabalhadora precisam vender a sua força de trabalho para sobreviver e, para tanto, precisam ter um “bom” trabalho, mediante a escolha de uma profissão que, em suas visões, tem a capacidade de empregar. Evidenciam-se aqui mais dois fragmentos das falas já apresentadas: “[...] Eu acho que a área da saúde, assim, dificilmente você vai ficar desempregado [...] porque sempre tem emprego na área da saúde; [...] A saúde, ela é bem valorizada, ela consegue emprego fácil”.

A empregabilidade é percebida pelos participantes como consequência de a saúde ser uma área valorizada, pois a “saúde é uma necessidade que sempre vai ter”. É importante destacar que, em que pese o aumento de matrículas nos cursos técnicos, sobretudo na enfermagem, há estudos que demonstram haver desemprego na área, precárias condições de trabalho e vínculos empregatícios frágeis, resultando em adoecimento, desgastes e baixa qualidade da assistência prestadas (MACHADO *et al.*, 2016a; SILVA; MACHADO, 2020).

Embora não tenham sido encontrados estudos sobre a inserção no mercado de trabalho das outras formações técnicas presentes neste estudo, vale a pena ressaltar alguns dados da pesquisa nacional sobre a Enfermagem (MACHADO *et al.*, 2016b), considerando que eles possam sinalizar características do mercado de trabalho em saúde de forma geral. Os dados revelam que essa categoria profissional (que inclui enfermeiros, auxiliares e técnicos) tem apresentado problemas de empregabilidade plena.

Ainda que o contingente e postos de trabalho para auxiliares e técnicos sejam em maiores quantidades, a dificuldade para arrumar emprego foi relatada principalmente pelos seguintes motivos: ausência de concursos públicos, falta de experiência profissional, pouca informação sobre a vaga de emprego, baixa oferta de empregos em tempo parcial e escassas oportunidades na área em que se especializou. Além disso, há sinalizações de subempregos na categoria (que consiste em subjornadas e subsalários)⁴⁵ (MACHADO *et al.*, 2016b).

Em que pese não ter sido realizada investigação sobre todos os egressos quanto à inserção profissional, ao olhar para a inserção dos participantes dos grupos focais, podem também ser sinalizadas algumas “pistas” do mercado de trabalho em saúde: dos quatro técnicos em enfermagem, três já atuavam na área (sendo uma concursada, e dois com contrato celetista em instituições privadas) e um ainda não atuava, mas estava procurando emprego; as quatro técnicas em análises clínicas já estavam trabalhando na área (com contrato celetista, em instituições privadas); e dos seis técnicos em imobilizações ortopédicas, três atuavam na área e os demais ainda não atuavam. Ou seja, a entrada imediata no mercado de trabalho em saúde

⁴⁵ A pesquisa citada caracteriza subjornada como quando a soma das horas trabalhadas semanais é igual ou inferior a 20h, e subsalário como quando a renda mensal é igual ou inferior a R\$ 1.000,00.

não representa a realidade para todos, apesar de alguns já estarem empregados.

Com o agravamento do desemprego estrutural e a certeza de que nem todos terão emprego, o discurso da empregabilidade passa a enfatizar a importância do empreendedorismo, que foi ainda mais fortalecido com a Reforma Trabalhista de 2017, a qual favorece o contrato informal e ocupações por conta própria em detrimento do emprego assalariado. Cabe esclarecer, de acordo com Pochmann (2020), que essas formas de trabalho vêm crescendo, mas não possuem regulação nem proteção social e trabalhista e diminuem a contribuição para o sistema público de aposentadoria e pensão. No entanto, é preciso assinalar a existência de espaços de resistências contra essas modalidades de trabalho em âmbito mundial (ANTUNES, 2018)

Ressalta-se que a questão do desemprego não é problema para a expansão do capital, pois vale mais a pena ter uma força de trabalho excedente para que se possa oferecer e manter baixos salários, uma vez que se tem um contingente de trabalhadores à procura de emprego. Nesse cenário, a precariedade das relações de trabalho aumenta, a favor do capital, e a classe trabalhadora fica em situação degradante, de extrema fragilidade. Desse modo, para ter trabalhadores que se ajustem a isso de forma pacífica, são forjados projetos formativos com o intuito de formar (jovens) trabalhadores com competências empreendedoras que produzam valor (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022). Essas ideias vão na direção das análises já feitas em capítulos anteriores deste estudo.

A construção da cultura empreendedora se fortalece com a indicação da Unesco para incluir no Relatório Delors o quinto pilar para a educação do século XXI – “*aprender a empreender*” – com o intuito de que as escolas contribuam no desenvolvimento de atitudes proativas, criativas e inovadoras para a realização dos projetos de vida. Entretanto, na ideologia do empreendedorismo, não são levadas em consideração a histórica luta de classes, as relações que se estabelecem entre capital-trabalho e as condições materiais que a classe trabalhadora tem para empreender, o que torna o empreendedorismo uma forma de trabalho precarizado (BARBOSA; PARANHOS, 2023). É o “*aprender a se virar*” (CASTRO; GAWRYSZEWSKI; DIAS, 2022), que enfraquece a luta pela transformação social mediante a superação de classes, porque agora o trabalhador se vê como *empresário* (BARBOSA; PARANHOS, 2023).

Vale destacar que o empreendedorismo é um dos quatro eixos estruturantes dos itinerários formativos que compõem a contrarreforma do novo ensino médio, sendo os outros três eixos: investigação científica, processos criativos e mediação e intervenção cultural. E ele (o empreendedorismo) não se limita à perspectiva de mercado (como montar um negócio ou abrir uma empresa), mas incentiva outras formas de empreender, como o empreendedorismo social, que visa melhorar as condições de vida de uma comunidade ou da sociedade como um

todo, transferindo para os jovens a responsabilidade de agir diante das mazelas sociais, sem problematizar as estruturas que as produzem (BARBOSA; MADEIRA, 2023).

A “disputa por vagas” que os egressos do curso Técnico em Radiologia vão sofrer com outros profissionais (sobretudo os tecnólogos em radiologia e biomédicos) foi citada pelos participantes deste curso (estudantes, professora e coordenadora). Desse modo, para eles, a empregabilidade é bem menor quando comparado ao da enfermagem, por exemplo. Uma das formas de lidar com essa situação é mostrando aos estudantes que a área é abrangente, “tem várias opções de trabalho”, e, por isso, o empreendedorismo é abordado na oferta do curso, como destacado pela coordenadora.

Eu sempre falo que o curso Técnico de Radiologia é um curso excelente, te dá também várias áreas de atuação. Você pode trabalhar desde radiodiagnóstico à imagem computadorizada, tem várias opções de trabalho – mamografia, densitometria, ressonância [...]. Dentro do curso, a gente procura dar uma visão de SUS, visão de mercado, de empreendedorismo voltado na área da administração, e a questão de relacionamento a gente procura trabalhar isso também no estágio. [...] E tem uma disciplina chamada Administração também, onde é colocado alguma coisa sobre empreendedorismo, formas de contratação, onde se fala de piso, carga horária. [...] Nós temos uma realidade nossa em Dourados que nós temos técnico que são donos de clínicas de radiodiagnóstico. [...] Que ele pode ter o serviço dele (C4).

A pesquisa sobre a enfermagem, citada anteriormente (MACHADO *et al.*, 2016b), aponta a existência de atividades autônomas praticadas por essa categoria (como assistência domiciliar, por exemplo). Ainda que os números não sejam expressivos, podem sinalizar uma tendência ao empreendedorismo.

A despeito de os fundamentos do empreendedorismo (e do cooperativismo) deveriam estar contido nos currículos dos cursos, conforme a Deliberação CCE/MS nº 10.603, de 2014 (MATO GROSSO DO SUL, 2014b), documento este que orienta as escolas do estado de MS para a elaboração de seus projetos, nos PPC analisados não há módulo, disciplina ou conteúdo específico sobre empreendedorismo em nenhuma escola, embora a coordenadora da ET4, do curso de Radiologia, tenha afirmado que aborde esse tema na disciplina de Administração de Serviços de Radiodiagnóstico. Há apenas referência à empregabilidade em seu PPP quando descreve como um dos objetivos da escola:

Reestabelecer o papel da educação profissional como processo, com começo, meio e fim, com foco no mercado de trabalho, tendo em vista a empregabilidade (PPP ET4).

Na ET3, o PPC do Técnico em Análises Clínicas menciona “atitude empreendedora” no perfil profissional de conclusão. Já no PPC de Imobilizações Ortopédicas (ET2), o “espírito empreendedor” consta no objetivo do curso.

O Técnico em Análises Clínicas formado [no/a] [nome da escola] tem como marcas formativas: domínio técnico-científico, visão crítica, atitude empreendedora, sustentável e colaborativa, atuando com foco em resultados (PPP ET3).

Habilitar o profissional Técnico em Imobilizações Ortopédicas de nível médio e qualificar o Auxiliar [...] com conhecimento sólido em seu campo específico, bem como polivalente para atuar nas diversas áreas e setores, com iniciativa, liderança, multifuncionalidade, capacidade de trabalho em equipe e espírito empreendedor, com responsabilidade social (PPC ET2).

Seria importante acompanhar de que forma o empreendedorismo é inserido nas práticas pedagógicas das escolas que formam trabalhadores técnicos de nível médio na área da saúde, pois isso vai conformando um mercado de trabalho coerente com a ideologia do capital.

Nesse momento, destaca-se, pois, outra característica do mercado em saúde que parece ter se acentuado, especialmente com a entrada de tecnólogos, que é a concorrência/disputa entre as profissões técnicas e entre estas com tecnólogos ou graduados.

Os egressos do Técnico em Imobilizações Ortopédicas tinham receio de não conseguirem emprego, sobretudo por não terem a formação do Técnico em Enfermagem. Pelos relatos dos participantes, parece haver uma “exigência informal” que, para a contratação do técnico em imobilizações ortopédicas, o profissional teria que ter também a formação técnica em enfermagem, pois assim a empresa teria um trabalhador “dois em um”. Inclusive, dos participantes do grupo focal desse curso, a maioria já tinha ou estava finalizando o curso Técnico em Enfermagem, ainda que outros tenham conseguido emprego como técnico em imobilizações ortopédicas antes mesmo de se formarem (por concurso público ou contratação) e sem o diploma do curso Técnico em Enfermagem.

Eu penso assim, eles querem pagar dois profissionais em um (Eg2a).

Qual é a vantagem de a gente fazer o Técnico de Enfermagem? Fazer os nossos curativos de ortopedia, porque a realidade do hospital é assim: que nem lá, contrata um técnico de enfermagem, contrata um técnico de imobilização, já é uma exigência. Tem que ser técnico de enfermagem. [...] Eles contratam como técnico de enfermagem. [...] que é pra fazer imobilização, só que, assim, o movimento tá fraco, o enfermeiro faltou no andar, “Zezinho, sobe pro andar, vai lá dar assistência”. [...] pra eles, a gente é uma função que não tem nada pra fazer, você vai lá e faz, por isso que eles exigem o Técnico de Enfermagem. Ele fica muito ocioso. Aí se aparece alguma coisa pra fazer, e foca nisso, faz aquilo (Eg2e).

[...] sempre falava, “olha, se não tiver o Técnico de Enfermagem, você não vai conseguir trabalhar na área”. [...] finalizou o curso, muita gente, “vou trabalhar”, eu vi muito aluno que já [...] Terminou o curso, conseguiram trabalhar (Eg2f).

A percepção dos estudantes na contratação de um profissional “dois em um” também apareceu no relato de um estudante do curso Técnico em Radiologia, que “disputa” vaga com

o profissional biomédico e com o tecnólogo em radiologia, como já mencionado.

Igual a questão do biomédico, acontece muito, porque eu sei de empresas que preferem contratar um biomédico que pode fazer duas funções do que contratar um radiologista pra uma função, e a carga, que o radiologista é quatro. Já o biomédico não, ele já é oito horas, entendeu? E ele vai pagar menos salário (E4e).

Na área de Análises Clínicas, a “concorrência” dos técnicos se dá também com os biomédicos e bioquímicos, conforme relata a professora.

Hoje se você pegar o mercado, tem um monte de vaga pra técnico, mas eu não tenho pra bioquímico e biomédico. Aí o que acontece? Esses bioquímicos e biomédicos vão trabalhar como técnico. Vários, vários (P3).

Essas disputas/concorrências parecem não estar estritamente ligadas às novas exigências do mercado de trabalho impulsionadas principalmente pelo avanço tecnológico, como evidenciadas em outras áreas, mas sobretudo pela falta de reconhecimento profissional. e, conseqüentemente, falta na regulamentação dessas profissões. Isso se une à “fome” do mercado educacional em lucrar com a venda de cursos diferenciados a partir de narrativas que afirmam que o mercado em saúde necessita de profissionais mais qualificados que os técnicos para realizarem atividades mais complexas, lançando no mercado profissões de nível tecnológico, mas com as mesmas atividades e remuneração do técnico, como é o caso do tecnólogo em radiologia (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

São históricos os campos de disputa emanados pelo reconhecimento profissional na saúde, e essa incumbência está a cargo exclusivo da União, por meio de leis que regulamentam as profissões e a criação de seus respectivos conselhos profissionais, que possuem competências normativo-regulatórias para definir a prática profissional (AITH *et al.*, 2018). Obter o reconhecimento profissional pelo Estado significa, dentre outros, a definição de campos de trabalho, procedimentos e atividades de exercício exclusivo, a garantia de direitos adquiridos e a definição de formação requerida e de códigos de conduta a serem observados pelos pares. Isso difere das ocupações, especialmente de nível médio, que são fracamente regulamentadas, pois, apesar de contarem com algum tipo de delimitação do exercício profissional, presente na CBO e no CNCT, restringem-se apenas a requisitos de formação (CASTRO; RODRIGUES, 2016).

Os técnicos em imobilizações ortopédicas e análises clínicas ainda não possuem reconhecimento profissional legal e, dessa maneira, ficam fragilizadas as possibilidades de definição de seus campos exclusivos de atuação, deixando espaço para que outras profissões atuem. Existe, desde 1996, uma organização para os técnicos em imobilizações ortopédicas (Associação Brasileira dos Técnicos em Imobilizações Ortopédicas – Astego), porém, os

técnicos não estão vinculados a nenhum conselho profissional. Já os técnicos de análises clínicas não possuem nenhuma organização legitimada, apesar de estarem vinculados a quatro conselhos (Farmácia, responsável pela fiscalização profissional, Biomedicina, Biologia e Química) (VELOSO; PAIXÃO, 2013).

Os técnicos em radiologia têm seu exercício profissional regulamentado pela Lei nº 7.394, de 1985 (BRASIL, 1985) (embora esteja tramitando no Congresso, desde 2008, um projeto de lei para sua atualização), e contam com o Conselho Nacional dos Técnicos em Radiologia (Conter), primeiro conselho de classe de trabalhadores de nível médio, que atualmente representa também os tecnólogos em radiologia (OLIVEIRA *et al.*, 2013).

Ademais, a possibilidade de o mercado capitalista lucrar com um profissional “dois em um”, com características de polivalência, ou ter um profissional de nível superior exercendo carga horária maior que a permitida para um profissional técnico, leva a um acirramento dessas disputas/concorrências para a classe trabalhadora, ao mesmo tempo que garante a produção de “mais valor” para os que compram a força de trabalho. Concorrência, diga-se de passagem, é a mola propulsora do neoliberalismo (DARDOT; LAVAL, 2016).

Questões financeiras foram ainda apontadas como uma das expectativas para a realização de uma formação técnica. Para estes, o curso técnico tem um valor de investimento mais baixo e ainda possibilita que o egresso pague o seu curso de graduação ao ser empregado como técnico, como relatado pelos participantes.

Você pode depois de formada em técnico, você trabalhando, e você pode, vocês que são mais jovens, eu falo assim, fazer um curso superior (E4d).

Além de ser mais rápido, eu acho que é mais pelo custo também, né, [...] que é bem menor. O curso técnico abre bastante porta pra quem não tem uma condição de pagar uma faculdade (E4e).

Interessante notar que um participante relatou que a expectativa para realizar o curso técnico era porque o curso seria mais prático ao ser comparado com um curso de graduação.

Você põe a mão na massa, enquanto na faculdade fica muito teórico, muita coisa (Eg2c).

As falas dos participantes em relação ao curso técnico ser mais rápido quando comparado à graduação, possibilitando sua rápida inserção no mercado de trabalho, e ao curso técnico ser mais na prática, permitindo “colocar a mão na massa”, no seu sentido operacional, reforçam a ideia da formação para o mercado, em uma lógica tecnicista. Nessa direção, a

formação técnica pragmática e tecnicista é buscada (e reafirmada) pelos estudantes que ingressam nos cursos técnicos, o que torna maior o desafio de se vislumbrar (e realizar de fato!) uma formação ampla e integral, com perspectiva politécnica, omnilateral.

O reconhecimento social e a possibilidade de ter uma profissão, “um diploma”, foram outros aspectos que motivaram os participantes na realização dos cursos.

[...] tô fazendo o curso também a nível de conhecimento, melhorias também, e adquirir uma experiência a mais, uma profissão. [...] Pra mim foi assim, pra ter uma profissão, de falar assim, “eu sou um profissional da área de saúde, (faço) radiologia [...] assim, que você vai ter conhecimento, você vai estar trabalhando já em um local que você gosta de trabalhar que é o hospital, tá envolvido com pessoas, você vai ter um pouco mais de comunicação ali, você vai receber pessoas de idade, você vai receber criança [...] (E4b).

Eu sou agente comunitária, agente comunitária é uma profissão regulamentada, [...] o agente comunitário não me dá a possibilidade de eu sair e chegar no lugar e falar assim, “eu sou agente comunitária, tem a vaga de emprego pra mim?”. Eu não posso, eu tenho que morar na minha área de trabalho, no meu local de trabalho. Então, assim, eu pego uma profissão que eu posso chegar em qualquer lugar e tenho meu certificado debaixo do braço e falo assim, “olha, sou formada nisso, tem vaga de emprego?” (E4d).

[...] é tão lindo quando alguém fala, “qual é a sua profissão?”, “sou técnico de enfermagem”, antes eu falava, “secretária...” – não que não seja profissão, mas... Hoje eu posso dizer, “sou técnica de enfermagem.”. [...] Eu tenho um diploma (Eg1d).

O desejo de cursar uma graduação após o curso técnico foi comentada pelos participantes. Alguns relataram, inclusive, a vontade de fazer cursos de graduação fora da área da saúde.

[...] tô guardando dinheiro, porque eu vou fazer uma faculdade de Enfermagem (Eg2b).

[...] isso não quer dizer também que eu não penso em fazer uma faculdade, eu penso em ano que vem fazer uma faculdade também na área, uma Biomedicina, uma Bioquímica ou também uma Farmácia, entendeu? Na área da saúde mesmo (Eg3c).

Eu penso bastante em fazer ano que vem. Vamos ver, se melhorar essa pandemia, vai ter condições de fazer. [...] Eu não sei se eu faço igual a [nome de pessoa] falou, Farmácia [...] ou Biomedicina, também é uma área muito boa (Eg3d).

[...] fazer uma faculdade também, um nível superior em questão de alguma área que eu tenha tido o sonho, como eu não pude. Que aí eu vou estar com condição, já vou ter uma profissão, aí eu gostaria, sim, de voltar. Fazer uma Pedagogia hoje ou quem sabe a Veterinária... (E4b).

Eu acho importante [de fazer graduação] [...]. Na radiologia mesmo. Gostei... [...]. Se especializar na área da radiologia mesmo. Eu gostei, vou fazer uma faculdade pra se especializar mais ainda, ter mais conhecimento pra poder alimentar, tudo, eu acho que isso é importante (E4f).

O desejo relatado em fazer a graduação após a conclusão do curso técnico apareceu nas

falas dos participantes de todos os cursos, e esse desejo/expectativa é também relatado em outras pesquisas com estudantes e/ou egressos (ARAÚJO; PEREIRA; GAIA, 2022; GAWRYSZEWSKI, 2021; FERREIRA; RAITZ, 2017; WERMELINGER; AMÂNCIO FILHO; MACHADO, 2011). Isso pode demonstrar que o curso técnico, especialmente para estudantes de cursos na modalidade integrada e para os mais jovens na modalidade subsequente, não representa a terminalidade de estudos. Outrossim, é considerado um “trampolim” para a entrada nos cursos de graduação, sobretudo para os egressos de cursos subsequentes, por garantir recursos financeiros para pagar a graduação, a qual pode estar ligada ou não à área da saúde.

Ademais, a falta de relatos críticos sobre o fato de terem que fazer um curso técnico para trabalhar e somente depois conseguir cursar uma graduação demonstra a “conformação para a reprodução social na sociedade capitalista” (ARAÚJO; PEREIRA; GAIA, 2022, p. 200). Isso reafirma que a oferta da educação profissional está reduzida à formação de mão de obra para o mercado, ou seja, ela não incentiva ou possibilita que o indivíduo tenha participação consciente e crítica no mundo do trabalho e na vida social, para além do domínio e do exercício eficiente das técnicas relativas à sua formação profissional (WERMELINGER; AMÂNCIO FILHO; MACHADO, 2011), o que se relaciona à dualidade estrutural do sistema educacional.

O reconhecimento social com o diploma de curso de graduação e a possibilidade de possuírem uma profissão de nível superior, também relatados como motivação para continuarem estudando, parecem demonstrar a herança escravista da sociedade brasileira, marcada pelo preconceito com a EPTNM, uma vez que está ligada às atividades “manuais” e, portanto, é menos prestigiada e relegada aos que não podem ascender ao nível superior da educação, pois é neste nível que se obtém o prestígio social (MAGALHÃES; CASTIONI, 2019), como demonstram as falas a seguir, de egressos do curso Técnico em Enfermagem.

Porque a faculdade é o ensino superior que é o que todo mundo olha, ensino superior. E aí o técnico é quem? É quem não teve oportunidade de fazer uma faculdade, aí fez o técnico. Eu acho que isso é que não é muito falado, que a pessoa já sai com a faculdade na cabeça (Eg1a).

É, tipo assim, ninguém vai... sua mãe não vai – eu creio –, sua mãe não chegou pra falar, “Filha, estuda pra fazer um Técnico de Enfermagem”. Não, é sempre estudar pra ser advogado, você tem que ser advogado, você tem que ser veterinário. Eu acho que é um pouco mais de cultura (Eg1d).

A gente pensa, pelo menos eu na graduação, porque na área de técnico é muito desvalorizado, ainda mais na área da saúde ainda, todo mundo quer ser enfermeiro e deixa o técnico pra última... pra última pendência, daí (Eg1b).

Diante da sociedade dividida em classes e a consequente divisão social do trabalho, a

qualificação em Enfermagem, assim como em outras categorias profissionais, foi polarizada e fragmentou o trabalho em saúde (ou seja, o cuidar) entre aqueles que requerem pouca qualificação para o seu exercício (auxiliares e técnicos) e aqueles que realizam um trabalho “especializado”, mais intelectualizado, de controle e coordenação (nesse caso, enfermeiros/as) (PEREIRA; RAMOS, 2006). Nesse cenário, a invisibilidade do trabalhador técnico de nível médio é notória, pois há ainda dificuldade da sociedade (incluindo as famílias e os conselhos profissionais) em aceitar e reconhecer o trabalho e a autonomia desse trabalhador (GALVÃO, 2013).

Vale a pena destacar o estudo realizado pela Fiocruz, coordenado pela pesquisadora Maria Helena Machado, no período da pandemia da Covid-19, com mais de 21 mil trabalhadores de saúde (de nível fundamental e médio), entre eles técnicos em enfermagem, saúde bucal, radiologia, análises clínicas e agentes comunitários de saúde (LEONEL, 2022). O estudo apontou as consequências da invisibilidade desses trabalhadores na medida em que, ao não possuírem reconhecimento de pertencimento de sua atividade e ramo profissional, relataram sentimentos de desproteção (por falta, escassez e inadequação de EPI e ausência de estrutura adequada para a realização do trabalho) e negligência (por falta de capacitação sobre a doença), o que acentuou a desesperança, o desestímulo ao trabalho e o adoecimento.

Este capítulo procurou, de alguma forma, demarcar a dualidade estrutural no sistema educacional e algumas de suas consequências nefastas para a classe trabalhadora, uma vez que já estão determinados, pelas relações de produção na sociedade neoliberal, o tipo de educação, de trabalho e de vida a que essa classe está fadada. No entanto, é importante ressaltar mais uma vez que as contradições dessa sociedade possibilitam que a escola, por um lado, ajude a produzir a dualidade e essas consequências nefastas e, por outro, também contribua para superação da sociedade de classes, sobretudo por meio de políticas e projetos pedagógicos que se coloquem a favor da emancipação da classe trabalhadora.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo se propôs a fazer um panorama da formação técnica na área da saúde em MS, por meio de dados quantitativos e qualitativos, consubstanciado em uma análise que se aproximou do referencial teórico do materialismo histórico dialético. Além disso, teve como perspectiva o contexto político-educacional no qual essa formação técnica vai se produzindo, para desvendar com mais clareza e consistência em que projeto ideológico societário ela se sustenta.

Ora, vivemos em uma sociedade neoliberal, em que o capital impregna as nossas relações sociais, ou seja, as determinações do capital influenciam e, ao mesmo tempo, afetam todos os âmbitos de nossas vidas, e a depender de onde determinada pessoa se encontra, nessa sociedade dividida em classes, ela será afetada de maneira diferente.

A centralidade do capital, da produção de “mais-valia”, marca a sociedade mercantil, em que tudo se baseia na relação de “compra e venda”, em “mercadoria”. Uma sociedade que nega aos que não possuem os meios de produção os requisitos mínimos para (sobre)viverem e retira do trabalho a sua dimensão ontológica como produtor da vida humana, para transformá-lo em instrumento de produção da riqueza alheia, impedindo o trabalhador, que dispendeu sua força de trabalho nessa produção, de usufruir também dessa riqueza, tendo implicações para a vida humana em sua plenitude.

É, portanto, um trabalho que aliena, que subjuga, e a classe trabalhadora, que vive do seu trabalho, tem limites para ter uma vida digna. A desigualdade social é acentuada, assim como o respeito aos direitos humanos são amplamente desconsiderados em favor do capital.

Uma vez que o projeto hegemônico da nossa sociedade neoliberal está atrelado ao capital, o que beneficia somente a burguesia, o que resta para a classe trabalhadora? Resta se submeter às exigências do capital, adaptando-se às formas vis de exploração e se conformando com a naturalização das condições sociais? Ou, ao contrário, cabe compreender, de forma crítica, a maneira como historicamente a sociedade vai se constituindo e produzindo as relações sociais, para engendrar um outro projeto societário que recupere a dimensão ontológica do trabalho e, desse modo, supere a divisão social de classes e a exploração de vidas, para uma transformação social ampla?

Nesse sentido, concordando com Saviani (2018), a escola se constitui como espaço privilegiado (mas não único) para dar condições de a classe trabalhadora se apropriar dos conhecimentos (científicos, tecnológicos, artísticos e culturais) que foram historicamente produzidos, mas reservados apenas para burguesia, com vistas à manutenção da sua hegemonia. Conceber um novo projeto de sociedade, a favor da emancipação da classe trabalhadora, perpassa, pois, por possibilitar o seu acesso e apropriação adequada desses conhecimentos.

No entanto, no capitalismo, a escola e seu correspondente, a educação escolar, com o intuito de prover trabalhadores para o processo produtivo, têm fortalecido a sua dupla função: de um lado, para a classe trabalhadora, um ensino básico, com conhecimento parcelado, o suficiente apenas para dar conta das exigências do mercado; de outro, um ensino propedêutico, com bases científicas, técnicas e tecnológicas, que garanta a perpetuação da burguesia. A EPTNM, quando se organiza pela separação “formação geral e formação profissional”, reduz-se como (a única) possibilidade de a classe trabalhadora obter um emprego.

Por questões histórico-político-sociais, é negado aos filhos da classe trabalhadora o direito à formação plena. Políticas educacionais engendradas para os jovens dessa classe fragilizam a possibilidade de aquisição de uma concepção mais ampla de cidadania, o que resulta na falta de compreensão de si mesmos como sujeitos sociais e como classe trabalhadora, essenciais para projetos emancipatórios.

O perfil dos participantes (egressos e estudantes) dos cursos técnicos que integraram este estudo conversa com a problemática da juventude brasileira sobre a qual, estruturada pela base da sociedade capitalista, mediante fragilidades de políticas públicas que sustentam outra direção, são colocados muitos desafios, entre eles, a necessidade de conciliar escola e trabalho. Nesse cenário, é negada, para a grande maioria, a entrada em cursos mais longos de graduação, restando a educação profissional como caminho mais viável, mas não necessariamente como escolha que faça parte de seus projetos pessoais.

Nesse sentido e com a clareza de que a educação escolar serve também para transmitir os valores hegemônicos a fim de que todos acreditem serem estas as melhores escolhas (MÉSZÁROS, 2008), ao não conseguirem perceber as ideias dominantes, acabam buscando se adaptar a elas, conformando-se diante da situação que vivem. Sem refletir criticamente, entendem as suas condições sociais como algo lógico e natural, enquanto outros vivem de forma diferente, dando sinais da formação produzida. Essa conformação à lógica neoliberal também esteve presente nas falas das professoras e coordenadoras/coordenador participantes deste estudo.

A política educacional do estado de MS acompanha majoritariamente a política nacional, inserindo-se em projetos e programas empreendidos pelo governo federal. Desse modo, no que diz respeito à educação profissional, o estado segue o projeto que privilegia o capital, sobretudo ao não priorizar a oferta do ensino médio integrado, em detrimento a cursos de qualificação ou FIC, inclusive para atender o quinto itinerário formativo da contrarreforma do ensino médio. A tônica de sua política de educação profissional é de cunho compensatório, para o alívio da pobreza por meio da empregabilidade.

O Pronatec foi o principal indutor para o incremento na oferta de educação profissional na rede estadual de ensino de MS. Mesmo em períodos de menor provisão de recursos desse programa, o estado continuou a ofertar educação profissional, entretanto, privilegiando os cursos de curta duração, de modo aligeirado e fragmentado, o que limita engendrar uma proposta de formação omnilateral. Ou seja, uma formação humana ampla e completa, que permita o desenvolvimento pleno do ser humano e de suas potencialidades, em todos os aspectos da sua vida (econômico, político, social e cultural), para a produção da sua existência de forma livre e criativa, com vistas a romper com a alienação e promover a sua emancipação.

Agora, a “novidade” do governo do estado de MS é a ampliação de unidades escolares de tempo integral, não deixando claro para a população que “tempo integral” difere substancialmente da “formação integral”, sendo esta somente possível se articulada a um projeto pedagógico que propicie a integração da formação geral com a formação profissional.

Na área da saúde, inclusive pela ausência de uma política educacional específica, a formação técnica de nível médio no estado de MS também fica atrelada à concepção de formação técnica para empregabilidade, de acordo com o projeto neoliberal em voga. Os cursos técnicos são, na sua imensa maioria, ofertados na modalidade subsequente ao ensino médio pelo setor privado, notadamente por escolas particulares, sendo a Enfermagem o curso mais ofertado, por ser considerado o de maior aderência ao mercado de trabalho. Nessa área, a formação integral na modalidade de ensino médio integrado não foi sequer ofertada no estado.

Nessa direção, os currículos dos cursos técnicos que fizeram parte deste estudo representam o projeto societário hegemônico ao enfocarem o desenvolvimento de competências, com conteúdos disponibilizados em ementas com pouca participação dos professores nos processos decisórios e em alinhamento com a pedagogia do tecnicismo e da escola nova, que não valoriza os conhecimentos a serem transmitidos, mas as metodologias (ativas) que serão empregadas para “distrair” a turma ou incentivar a “construção do conhecimento”. Cabe mais uma vez ressaltar que o conhecimento tem sido construído historicamente pela sociedade, e sua apropriação por todos se faz necessária para forjar um outro projeto societário.

Desse modo, as concepções teórico-metodológicas presentes nos cursos em foco mostram concretamente o afastamento da formação humana integral, com currículos que respondem ao modelo neoliberal com muito mais potência. Ou seja, políticas neoliberais traduzidas em currículos que fortalecem a formação para o mercado, impregnada de valores mantenedores da sociabilidade neoliberal. E mesmo que nos cursos, por serem da área da saúde, haja menção a aspectos como a humanização, a forma como ela é compreendida acaba muito

relacionada à formação de subjetividades que mais precisam encontrar espaços individuais do que ampliar a luta por projetos coletivos a favor da maioria e que, para a área da saúde, não coaduna com a concepção de um trabalho em equipe.

Destaca-se a ênfase do empreendedorismo na formação técnica em geral, que reafirma o individualismo para se manter nessa sociedade e se submeter aos ditames do mercado neoliberal, na lógica do “cada um por si”, diferentemente da formação voltada para o coletivo, para o entendimento do mundo do trabalho como categoria mais ampla e complexa que apenas a lógica mercantil.

Desse modo, a formação que está a serviço do mercado afasta a possibilidade de uma formação densa, que permitiria a inserção social com criticidade e com mais condições de compreender as relações entre saúde e sociedade, as quais são essenciais para a formação de trabalhadores comprometidos com outro projeto societário e de saúde, firmado a partir de bases não neoliberais.

Ressalta-se, no entanto, que a educação formal não é capaz de sozinha fornecer uma alternativa para a emancipação radical da classe trabalhadora, pois, “no âmbito educacional, as soluções ‘não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*’. [...] [Elas] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, p. 45, grifo do autor).

É importante destacar que o SUS integra um projeto de sociedade mais justa e igualitária consubstanciado desde a Reforma Sanitária, além de ser o setor que mais emprega. Mas mesmo as escolas públicas participantes do estudo, que ofertam a EPTNM na área da saúde e que, de algum modo, deveriam estar comprometidas com uma formação técnica para a transformação social, trabalham na mesma lógica que as escolas privadas: tendo como foco o mercado, baseando seus currículos na aquisição de competências, em uma vertente tecnicista e da escola nova, em que as experiências são válidas e atreladas ao *ensinar a fazer*.

Fica claro que no estado de MS não há ainda uma política contra-hegemônica para a formação técnica em saúde. Mesmo quando um governo de esquerda assumiu o estado de MS por um período de oito anos, imaginava-se que poderia avançar em uma proposta pedagógica de EPTNM mais próxima à pedagogia crítica, tendo como ponto central o trabalho como princípio educativo, o que caminharia para a superação da dualidade estrutural do sistema educacional. No entanto, a política forjada naquele governo não contribuiu com essa proposta progressista; muito pelo contrário, ela enfatizou essa dualidade.

Ademais, tem-se como projeto neoliberal, atrelado à concepção de Estado mínimo, a desvalorização das escolas públicas em benefício ao projeto privatizante, que pretende, entre

outros aspectos, inculcar na educação pública os ideais hegemônicos da pedagogia do capital, baseada em princípios neoliberais. Nesse cenário, as escolas públicas não estão dando conta de colocar em pauta um projeto diferenciado que possibilite compor, inserida em um projeto societário maior, uma pedagogia contra-hegemônica, comprometida com a formação de trabalhadores para a emancipação da sua classe.

Ramos (2003, 2012), na defesa da adoção de uma pedagogia contra-hegemônica em contraposição à abordagem hegemônica do sistema econômico neoliberal e tendo como objeto o processo de trabalho, assevera que a pedagogia contra-hegemônica precisaria levar em conta que esse processo e as relações de trabalho são realidades históricas, contraditórias e em constante transformação, mediadas pelos aspectos econômicos, produtivos, sociais, culturais, ambientais e políticos. Ou seja, essa pedagogia deveria permitir aos trabalhadores uma visão ampliada (e crítica) do processo de trabalho, e não apenas um olhar operacional e ou organizacional dele.

Diante do panorama da formação técnica em saúde em MS apresentado neste estudo, espera-se que ele possa contribuir para reflexões e proposições para a EPTNM que realmente assegurem projetos político-pedagógicos que tenham como foco a formação integral do trabalhador-cidadão, em perspectiva crítica, com vistas à construção de uma sociedade melhor para todos e todas, fortalecendo, desse modo, o SUS.

Nesse intuito, entendemos que o estado de MS tem potencial para esse projeto educacional na medida em que possui pelo menos uma escola técnica exclusiva para a formação em saúde, e conta com dez unidades⁴⁶ do Instituto Federal em todo o estado⁴⁷.

Essa escola técnica, que tem como mantenedora a SES, mas que integra a rede estadual de ensino, já possui uma proposta pedagógica que, em parte, conversa com alguns aspectos da pedagogia crítica ao sustentar a formação para o SUS. Entretanto, ela precisa repensar os aspectos teórico-metodológicos que se articulam com a formação de trabalhadores para além da atuação no SUS, com vistas a alcançar a atuação de um trabalhador crítico a serviço da construção de uma outra sociedade, que não coaduna com os ideais neoliberais.

Ela poderia repensar, ainda, seu papel na formação técnica, ampliando seu público-alvo e não se limitando apenas aos trabalhadores já inseridos nos serviços de saúde, para preencher,

⁴⁶ As unidades estão localizadas nos seguintes municípios: Aquidauana, Campo Grande, Corumbá, Coxim, Dourados, Jardim, Naviraí, Nova Andradina, Ponta Porã e Três Lagoas (<https://www.ifms.edu.br/>).

⁴⁷ Podem ser consideradas, ainda, as escolas estaduais regulares que ofertaram cursos técnicos no período do estudo (2010-2019) – que foram, no total, cinco escolas estaduais – e o Centro de Educação Profissional, que também oferta cursos do eixo Ambiente e Saúde e é pertencente à rede estadual de ensino.

desse modo, a lacuna que existe na oferta da formação integral na área da saúde por meio do ensino médio integrado. Ademais, deveria ter como eixo estruturante do currículo os fundamentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos da produção, em uma concepção de formação humana.

Na mesma direção, as unidades do Instituto Federal de MS, que já possuem experiência na oferta de cursos técnicos na modalidade de ensino médio integrado, poderiam ampliar a área de formação para ofertar cursos no eixo Ambiente e Saúde, o que contribuiria também para preencher a lacuna de oferta da formação integral em saúde. Verificando no site do Instituto Federal, são 12 cursos ofertados em seis eixos (Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios, Informação e Comunicação, Infraestrutura, Produção Alimentar e Recursos Naturais), sem qualquer curso do eixo Ambiente e Saúde sendo ofertado na modalidade integrada ou nas modalidades subsequentes e concomitantes no momento.

Claro que um projeto como este requer reflexão de questões como: estrutura física, com biblioteca e laboratórios específicos para os cursos; corpo docente, com a contratação de professores para as disciplinas propedêuticas e para as disciplinas profissionais; e formação continuada dos docentes, para que os professores das disciplinas propedêuticas possibilitem o diálogo entre o seu campo científico e o mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia, e para que os professores das disciplina profissionais, em sua maioria bacharéis, possam se apropriar dos componentes político-pedagógicos da docência (MOURA, 2014a).

Na oferta de cursos técnicos subsequentes ou concomitantes, que envolveria também as demais escolas da rede estadual de ensino que ofertaram/ofertam cursos técnicos no eixo Ambiente e Saúde, o desafio é propor um currículo que se sustente na formação crítica do trabalhador da saúde, tendo o trabalho como princípio educativo, para que seja possível compreender sua posição na sociedade e atuar de forma consciente e transformadora.

Desse modo, a centralidade do currículo não deveria estar na metodologia (*ativa*) e nas experiências prévias dos estudantes, assim como a aprendizagem não deveria ser reduzida ao *aprender a fazer*. Ao contrário, a ênfase seria na adequada apropriação dos conhecimentos científicos, técnicos, tecnológicos e culturais, que são de domínio da classe hegemônica, para que, uma vez apropriados de forma crítica pela classe trabalhadora, possibilitasse uma atuação na sociedade neoliberal, de forma a compor um novo projeto social.

Com isso, não estamos dizendo que as aulas devam ser *tradicionais*, apenas expositivas, e que as vivências trazidas pelos estudantes devam ser descartadas no processo de ensino-aprendizagem, mas sim que deve ser proposto um currículo em que a metodologia possibilite que os estudantes, ao se apropriarem dos conhecimentos sistematizados, compreendam-nos

como produção da ação humana sobre a natureza, mediada pelo trabalho, em processo histórico. Portanto, a explicitação e a discussão desses conhecimentos devem caminhar “na tentativa de captar os conceitos que fundamentam a realidade nas relações que a constituem” (RAMOS, 2016). A pedagogia histórico-crítica poderia contribuir na elaboração desse currículo, tanto para os cursos na modalidade de ensino médio integrado, quanto nos subsequentes e concomitantes.

Na perspectiva do controle social, é importante inserir a população na discussão desse (novo) projeto educacional que se almeja, sobretudo esclarecer o ensino médio integrado (que difere da escola de tempo integral). O ano de 2024 será bem propício para essa ação, pois estão previstas as conferências municipais, estaduais e nacional de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde. Seria oportuno levar para as conferências a discussão da formação técnica de nível médio em saúde e a urgência para a elaboração (e efetivação) de uma política (nacional e estadual) para ela, tendo como referência a formação integral dos trabalhadores, em perspectiva crítica.

*REFERÊNCIAS*⁴⁸

⁴⁸ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023)

- AITH, F. M. A.; GERMANI, A. C. C.; BALBINOT, R.; DALLARI, S. G. Regulação do exercício de profissões de saúde: fragmentação e complexidade do modelo regulatório brasileiro e desafios para seu aperfeiçoamento. **Dir. sanit.**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 198-218, jul./out. 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rdisan/article/view/152586/149075>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ALBUQUERQUE, V. S.; GIFFIN, K. M. Globalização capitalista e formação profissional em saúde: uma agenda necessária ao ensino superior. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 519-37, nov. 2008/fev. 2009. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=406757014007>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- AMARAL, M. F. do. Educação e epistemologias: críticas à pedagogia das competências à luz da pedagogia histórico-crítica. **Filos.e Educ.**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 65-91, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8668490/29306>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ANDRADE, M. A. F. J. de; NÓBILE, V. do C. **Currículo e práticas pedagógicas na educação profissional**. Natal, RN: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2022. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2217/Curriculo%20e%20Pratica%20Pedagogica%20na%20EP%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.
- ANTUNES, R. **Adeus ao trabalho?**: Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANTUNES, R. A explosão do novo proletariado de serviços. In: ANTUNES, R. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. p. 25-64.
- ARAÚJO, W. P.; PEREIRA, C. W. dos S.; GAIA, M. G. M. A formação na educação profissional e tecnológica no ensino técnico integrado: expectativas para uma formação humana em uma instituição do norte de Minas Gerais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 15, n. 1, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/19154/10988>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. **O Mundo da Saúde**, v. 35, n. 4, p. 438-442, 2011. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/artigos/grupo_focal_como_tecnica_coleta_analise_dados_pesquisa_qualitativa.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.
- BARBOSA, C. S.; MADEIRA, F. C. Privatização do currículo e fomento ao empreendedorismo juvenil: uma análise do ensino médio de tempo integral na rede estadual do Rio de Janeiro. **Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 32, n. 70, p. 175-196, abr./jun. 2023. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v32n70/2358-0194-faeaba-32-70-0175.pdf>.

Acesso em: 18 jan. 2024.

BARBOSA, C. S.; PARANHOS, M. O empreendedorismo como projeto de vida juvenil no ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 44, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/57385/34070>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BASSINELLO, G. A. H.; BAGNATO, M. H. S. Os primórdios do Projeto Larga Escala: tempo de rememorar. **Rev. Bras. Enferm**, Brasília, v. 62, n. 4, p. 620-626, ago. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672009000400022&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18 jan. 2024.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, 1998.

BOMFIM, M. I.; RUMMERT, S. M.; GOULART, V. M. Educação profissional em saúde: sentido da escola pública e democrática. **Rev. Cocar**, Belém, v. 11, n. 21, p. 322-343, jan./jul. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1294/812>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BONI, B. R.; GONÇALVES, H. J. L.; NOVAES, J. I. Trabalho e educação profissional: um olhar marxista. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [s. l.], v. 5, n. 2, 2021. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/736/806>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BOTTOMORE, T.; HARRIS, L.; KIERNAN, V. G.; MILIBAND, R. (ed.). **Dicionário do Pensamento Marxista**. Tradução: Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1980-1987/lei-7044-18-outubro-1982-357120-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 7.394, de 29 de outubro de 1985**. Regula o Exercício da Profissão de Técnico em Radiologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1985. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7394.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1997. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999a.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 16, de 1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1999b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/PCNE_CEB16_99.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Brasília, DF: Presidência da República, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 1.996, de 2007**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2007b. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria GM/MS nº 2.953, de 25 de novembro de 2009**. Define recursos financeiros do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009a. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt2953_25_11_2009.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009**. Dispõe sobre as diretrizes para a implementação do Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2009b. Disponível em:

https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2009/prt3189_18_12_2009.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal. Brasília, DF: Presidência da República, 2009c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2011a. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-publicacaooriginal-134061-pl.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria MS/MEC nº 2.200, de 14 de setembro de 2011**. Define recursos financeiros do Ministério da Saúde para a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde; Ministério da Educação, 2011b. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2011/prt2200_14_09_2011.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/sembr1/pdf/leis/pareceres_cne/pceb011_12.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 197, de 7 de março de 2014**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2015/portaria_n_197_07032014.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014b. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016a. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2015/portaria_n_197_07032014.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2016b. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2017a. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.429, de 31 de março de 2017**. Altera dispositivos da Lei nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. Brasília, DF: Presidência da República, 2017b. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113429.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017**. Altera a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e as Leis nº 6.019, de 3 de janeiro de 1974, 8.036, de 11 de maio de 1990, e 8.212, de 24 de julho de 1991, a fim de adequar a legislação às novas relações de trabalho. Brasília, DF: Presidência da República, 2017c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113467.htm. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Censo Escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 16 nov. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021a. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021b. Disponível em: <https://www.crt03.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/CNCT-CRT-03.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quarto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

CAIRES, V. G.; OLIVEIRA, M. A. M. **Educação profissional brasileira: da Colônia ao PNE 2014-2024**. Petrópolis: Vozes, 2016.

CAMARA, G. D. Formação Técnica e empregabilidade em programas sociais: a experiência

- do Programa Bolsa Família e do Pronatec em uma cidade da fronteira Brasil-Uruguai. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e180893.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CAMPELLO, A. M. Dualidade educacional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 136-141.
- CAMPOS, G. W. de S. SUS: o que e como fazer? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 6, p. 1707-1714, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ZPyBXcTXwZvLh5H9PDzvxp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CARVALHO, A. C. A Metamorfose do Sistema Capitalista e as Leis do Movimento do Capital. **Cad. CEPEC**, Belém, v. 2, n. 7, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/cepec/article/view/6862>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CASTRO, J. L. de; RODRIGUES, V. A. (coord.). **Novas profissões e ocupações em saúde frente às necessidades dos serviços de saúde no Brasil**: relatório de pesquisa. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016. Disponível em: <http://www.observatoriorh.ufrn.br/uploads/5e3b6252d0ffdd906d07b1599af8771e.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CASTRO, M. R.; GAWRYSZEWSKI, B.; DIAS, C. A. A ideologia do empreendedorismo na reforma do ensino médio brasileiro. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 42, maio/ago. 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53456/32436>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CASTRO, M. R.; OLIVEIRA, I. F. de. “Mudar para que tudo fique como está”: a reforma do ensino médio e o aprofundamento da dependência educacional no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 14, n. 1, p. 309-330, abr. 2022.
- CASTRO, R. P. Globalização. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 236-241.
- CÊA, G. S. dos S. Fundamentos e práticas da formação do trabalhador no Brasil: o legado dos anos 1990. **Revista Faz Ciência**, [s. l.], v. 12, n. 16, p. 101-114, jul./dez. 2010. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7438> Acesso em: 18 jan. 2024.
- CÊA, G. S. dos S.; REIS, L. F.; CONTERNO, S. Profae e lógica neoliberal: estreitas relações. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 139-159, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n1/07.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- CÊA, G. S. dos S.; SILVA, C. F. da. O Programa Brasil Profissionalizado como uma das expressões do neoliberalismo nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANO DE SOCIOLOGÍA, 29., 2013, Santiago. **Anais [...]**. Chile: Ed. ALAS, 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15633337-O->

programa-brasil-profissionalizado-como-uma-das-expressoes-do-neoliberalismo-nos-governos-lula-da-silva-e-dilma-rousseff.html. Acesso em: 18 jan. 2024.

CELLARD, A. A análise documental. *In*: POUPART, J.; DESLAURIES, J.; GROULX, L. H.; LAPERRIÈRE, A. MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 295-316.

CERQUEIRA, M. B. R.; SILVA, M. P.; CRISPIM, Z. A. M. de P.; GARIBALDE, E.; CASTRO, E. A. de; ALMEIDA, D. R.; MAYNART, F. R. O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 2, p. 305-328, jul./out. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jDTF6XLYyKWmQmkWzvPR3Vy/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CHAUÍ, M. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p.175-193.

CHINELLI, F.; VIEIRA, M.; DELUIZ, N. O conceito de qualificação e a formação para o trabalho em saúde. *In*: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 23-48.

CIAVATTA, M. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. *In*: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

CIAVATTA, M. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIAVATTA, M. Política e história da educação profissional: luzes e sombras da realidade brasileira. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 30-44, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13038/7094>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45/42>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era” das diretrizes: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COGGIOLA, O. O materialismo histórico. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 12, n. 3, p. 96-116, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/42924/23900>. Acesso em: 18

jan. 2024.

CONTERNO, S. de F. R.; LOPES, R. E. Pressupostos pedagógicos das atuais propostas de formação superior em saúde no Brasil: origens históricas e fundamentos teóricos. **Avaliação**, Campinas, Sorocaba, v. 21, n. 3, p. 993-1016, nov. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/fBShnJmqVD5x7jdyzjvsTTx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORRÊA, A. K.; BILIO, R. de L. Parâmetros normativo-legais e diretrizes na regulação da formação técnica de nível médio na área da saúde no Brasil. In: ADAMY, E. K.; GALVÃO, E. de A.; SILVA, F. V. da; GONÇALVES, P. A. (org.). **Formação técnica de nível médio de saúde no SUS e para o SUS: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. p. 55-68. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/project/formacao-tecnica-de-nivel-medio-de-saude-do-sus-e-para-o-sus-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORRÊA, A. K.; CLAPIS, M. J. Projetos de formação de cursos técnicos de nível médio em saúde: análise crítica. **Revista de Educação Pública**, [s. l.], v. 30, p. 1-22, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/11573/10149>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORRÊA, A. K.; CLAPIS, M. J.; MORAES, S. H. M. de. Perfis profissionais de planos de cursos técnicos em saúde: mercado, SUS e formação humana. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/237/58>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORRÊA, A. K.; CLAPIS, M. J.; PEREIRA, R. A. Condições de trabalho em escolas técnicas e formação do trabalhador em saúde. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 29, 2023. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/46374/36943>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORRÊA, A. K.; SORDI, M. R. L. de. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Texto contexto - enferm.**, Florianópolis, v. 27, n. 1, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/f4zg7t5YRQwFbPYFC9WXyst>. Acesso em: 18 jan. 2024.

CORREIA, E. S.; ZOBOLI, F. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14093>. Acesso em: 18 jan. 2024.

COSTA, L. C.; FELÍCIO, C. D.; COSTA, F. D. S.; AZEVEDO, D. R. do C. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 275-305, dez. 2021.

DAL POZ, M. R.; PIERANTONI, C. R.; GIRARDI, S. Formação, mercado de trabalho e regulação da força de trabalho em saúde no Brasil. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. **A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: organização e gestão do sistema de saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz; Ipea; Ministério da Saúde; Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2013. v. 3. p. 187-233.

Disponível em: <https://books.scielo.org/id/98kjh/pdf/noronha-9788581100173-07.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, R. A.; LARA, A. M. de B. Educação profissional no Brasil: motivos socioeconômicos e ideológicos da política educacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 64, p. 165-188, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/d6yQ4NCH9HBjt3X4qSKLPqw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

DELUIZ, N. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Bol. Téc. SENAC**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p.73-79, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/500>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. Tradução: Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

DIEESE. Jovens de baixa renda têm mais dificuldade para estudar e trabalhar. **Boletim Emprego em Pauta**, n. 24, dez. 2022. Disponível em: <https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2022/boletimEmpregoemPauta24.html>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DORE, R. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/RHGqjsJdnCy8BztKwpgGP3Q/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DOURADO, L. F. Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, 2019.

DRUCK, G. A terceirização na saúde pública: formas diversas de precarização do trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, supl. 1, p. 15-43, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/ZzrBrfcK75czCSqYzjjhRgk/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], n. 18, set./out./nov./dez. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KtKJTDHPd99JqYSGpQfD5pj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

DUARTE, N. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (org.). **Formação de professores**: limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-03.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FARIAS, R. de A.; RAMOS, M. N. Currículo integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. **Trabalho, Política e Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 6, p.

21-32, jan./jun. 2019. Disponível em:

<https://www.costalima.ufrj.br/index.php/RTPS/article/view/217>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FERRARI FILHO, F.; TERRA, F. H. B. The political economy of Bolsonaro's government (2019-2022) and Lula da Silva's third term (2023-2026). **Investigación Económica**, Cidade do México, v. 82, n. 324, abr./jun. 2023. Disponível em:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16672023000200027.

Acesso em: 18 jan. 2024.

FERRAZ, F.; BACKES, V. M. S.; MERCADO-MARTINEZ, F. J.; FEUERWERKER, L. C. M.; LINO, M. M. Gestão de recursos financeiros da educação permanente em saúde: desafio das comissões de integração ensino-serviço. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n. 6, p. 1683-1693, 2013. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/dzWYrs7rRPhKqtVCQhV5NGz/abstract/?lang=pt>. Acesso em:

18 jan. 2024.

FERREIRA, D. J.; RAITZ, T. R. Motivações e expectativas de jovens egressos do ensino técnico: Continuidade ou não dos estudos configuram trajetórias incertas. **Espacios**, Caracas, v. 38, n. 5, 2017. Disponível em:

<https://www.revistaespacios.com/a17v38n05/a17v38n05p10.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FIGARO, R. O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados. **Organicom**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 90-100, 2008.

FRANÇA, T.; MEDEIROS, K. R. de; BELISARIO, S. A.; GARCIA, A. C.; PINTO, I. C. de M.; CASTRO, J. L. de; PIERANTONI, C. R. Política de Educação Permanente em Saúde no Brasil: a contribuição das Comissões Permanentes de Integração Ensino-Serviço. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 6, p.1817-1828, 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/csc/a/gxPVCCx7x83PrSJ5yvppYXz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FRIGOTTO, G. Educação e trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v.1 9, n. 1, p. 71-87, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8463/7770>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1129-1152, out. 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2328100.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. Educação Profissional e capitalismo dependente: o enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5 n. 3, p. 521-536, 2007b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v5n3/11.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de

classe. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 14, n. 40, jan./abr. 2009a. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QFXsLx9gvgFvHTcmfNbQKQL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 67-82, 2009b. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 16, n. 46, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, [s. l.], v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/2729>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador: cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (org.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 55-70.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores. In: COSTA, H. da; CONCEIÇÃO, M. da (org.). **Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e Certificação Educacional e Profissional**. São Paulo: CUT, 2005. v. 1. p. 19-62. Disponível em: www.escolanet.com.br/teleduc/.../Trabalho_Princip_Educativo.doc. Acesso em: 22 abr. 2022.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A educação de trabalhadores no Brasil contemporâneo: um direito que não se completa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 6, n. 2, p. 65-76, dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13088/9294>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM Editores, 2010.

GALVÃO, E. de A. A invisibilidade dos profissionais técnicos da saúde é real. [Entrevista concedida a Jessica Santos]. **RET-SUS**, Rio de Janeiro, ano 7, n. 61, p. 20-21, maio 2013. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/retsus_revista_61.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF:

Líber Livro, 2005. (Série Pesquisa em Educação, v. 1). p. 7-41.

GAWRYSZEWSKI, B. A formação profissional e o mundo do trabalho pela ótica de estudantes de cursos técnicos de nível médio. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/xK6TBsPxXfGJ7Tpj64qpWJz/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise no trabalho**: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2008.

GIRARDI, S.; CARVALHO, C. L.; WAN DER MAAS, L.; FARAH, J.; FREIRE, J. A. O trabalho precário em saúde: tendências e perspectivas na Estratégia da Saúde da Família. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 45, p. 11-23, maio 2010. Disponível em: http://epsm.nescon.medicina.ufmg.br/epsm/Publicacoes/O%20Trabalho%20Prec%C3%A1rio%20em%20Sa%C3%BAde_tend%C3%Aancias%20e%20perspectivas%20na%20ESF.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

GOMES, I. Com taxa de 8,8%, desemprego cresce no primeiro trimestre de 2023. **Agência IBGE**, 28 abr. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/36780-com-taxa-de-8-8-desemprego-cresce-no-primeiro-trimestre-de-2023>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GONÇALVES, L. D.; SANTOS, M. C. dos; PALUDO, C. Pedagogia socialista e política educacional: debate acerca da politécnica. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 214-222, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/31019/20941>. Acesso em: 18 jan. 2024.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAEF, A. SALGADO, V. **Relações de parceria entre poder público e entes de cooperação e colaboração no Brasil**. Brasília, DF: IABS, 2012.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HENZ, C. I.; SANTOS, C. A. dos; SIGNOR, P. Experiência e movimento: pensando a educação em Dewey. **Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 25, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/8036>. Acesso em: 18 jan. 2024.

IANNI, O. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 12, n. 2, p.27-32, 1998. Disponível em: http://produtos.seade.gov.br/produtos/spp/v12n02/v12n02_03.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

KODJAOGLANIAN, V. L.; MAGALHÃES, P. M. Reflexões: a construção do plano de Educação Permanente em Saúde em Mato Grosso do Sul. **Saúde Debate**, Rio de Janeiro, v. 43, n. esp. 1, p. 127-133, ago. 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sdeb/a/XV8ddf6df7LT9j94pGHMnFL/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KONDER, L. **O que é dialética?** 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos).

KRIPKA, R. M. L.; SCHELLER, M.; BONOTTO, D. de L. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Rev. Investigaciones UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/viewFile/1455/1771>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KRUEGER, R. A. **Focus Group: A practical guide for applied research**. 5. ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. **Moderating skills**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2000.

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cad. Pesq.**, São Paulo, v. 68, p. 21-28, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED, 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mJvZs8WKpTDGCFYr7CmXgZt/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LEONEL, F. Pandemia reafirma invisibilidade de 2 milhões de trabalhadores da área da Saúde. **Fiocruz**, 10 fev. 2022. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/noticia/pandemia-reafirma-invisibilidade-de-2-milhoes-de-trabalhadores-da-area-da-saude>. Acesso em: 18 jan. 2024.

LIMA, J. C. F. Neoliberalismo e formação profissional em saúde. **Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 4, 2006. Disponível em: <http://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4592>. Acesso em 18 jan. 2024.

LIMA, J. C. F. Breve história das disputas em torno do processo de regulamentação profissional e educacional das profissões em saúde: do Brasil colonial à primeira república.

- In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos da saúde**: aspectos da qualificação profissional no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 49-81.
- LIMA, J. C. F. Trabalho e educação profissional em saúde no Brasil. In: BRAGA, I. F.; VELASQUES, M. C. C.; BATISTELLA, R. R. C.; MOROSINI, M. V. C.; LIMA, J. C. F.; CHINELLI, F. (org.). **O trabalho no mundo contemporâneo**: contradições e desafios para a saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2016. (Caderno de Debates, v. 5). p. 131-142.
- LIMA, J. C. F.; RAMOS, M. N.; LOBO NETO, F. J. S. Regulamentação Profissional e Educacional em Saúde: da década de 1930 ao Brasil contemporâneo. In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos da saúde**: aspectos da qualificação profissional no SUS. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 83-119.
- LIMA, M.; MACIEL, S. L.; RIBEIRO, A. P. F.; SANTOS, J. R. Pronatec: para que e para quem? **HOLOS**, [s. l.], ano 34, v. 8, p. 183-201, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7001/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- LIÑAN, M. B. G.; BRUNO, L. E. N. B. Trabalho e formação profissional do atendente de consultório dentário e do técnico em higiene dental. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, jul. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/cJWYmw4CWG3vX9Q5CzLwCpg>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- LOPES, R. S.; PIOVESAN, E. T. de A.; MELO, L. de O.; PEREIRA, M. FA. Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. **Comunicação em Ciências da Saúde**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 147-155, 2007. Disponível em: http://www.escs.edu.br/pesquisa/revista/2007Vol18_2art06potencialidades.pdf. Acesso em: 7 jun. 2018.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MACHADO, C. V.; LIMA, L. D. de; BAPTISTA, T. W. de F. Políticas de saúde no Brasil em tempos contraditórios: caminhos e tropeços na construção de um sistema universal. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 33, supl. 2, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v33s2/1678-4464-csp-33-s2-e00129616.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MACHADO, L. R. de S. Políticas de formação de professores: notório saber e possibilidades emancipatórias. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 31, p. 51-64, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1262/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MACHADO, M. H.; OLIVEIRA, E. dos S. de; LEMOS, W. R.; LACERDA, W. F. de; JUSTINO, E. Mercado de trabalho em enfermagem no âmbito do SUS: uma abordagem a partir da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil. **Divulgação em Saúde para Debate**, Rio de Janeiro, n. 56, p. 52-69, dez. 2016a. Disponível em: https://docs.bvsalud.org/biblioref/2019/04/884409/mercado-de-trabalho-em-enfermagem-no-ambito-do-sus-uma-abordage_Uir6lGY.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

- MACHADO, M. H.; OLIVEIRA, E. de; LEMOS, W.; LACERDA, W. F. de; AGUIAR FILHO, W.; WERMELINGER, M.; VIEIRA, M.; SANTOS, M. R. dos; SOUZA JUNIOR, P. B. de; JUSTINO, E.; BARBOSA, C. Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enferm. Foco**, Brasília, v. 7, p. 35-53, 2016b. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/691/301>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MACHADO, M. H.; XIMENES NETO, F. R. G. Gestão da Educação e do Trabalho em Saúde no SUS: trinta anos de avanços e desafios. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 23, n.6, p.1971-1980, jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/yxKZJcmCrSHnHRMYLNtFYmP/>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MAGALHÃES, G. L. de; CASTIONI, R. Educação profissional no Brasil: expansão para quem? **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 105, p. 732-754, out./dez. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/dC5fb7qHcYKpsyjSnp6ZPry/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MANACORDA, M. A. Escola e Sociedade: o conteúdo do ensino. In: MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução: Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007. p. 95-114.
- MANCUSO, A. C. B.; CASTRO, S. M. de J.; GUIMARÃES, L. S. P.; LEOTTI, V. B.; HIRAKATA, V. N.; CAMEY, S. A. Estatística descritiva: perguntas que você sempre quis fazer, mas nunca teve coragem. **Clin Biomed Res**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 414-418, 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/210030/001092438.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- MARCASSA, L. P.; CONDE, S. F. Juventude, trabalho e escola em territórios de precariedade social. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 1296-1313, out./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n4p1296/pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MARQUETTI, A. A.; MIEBACH, A. D.; MORRONE, H. Back in power: prospects and limits of Lula's government. **Investigación Económica**, v. 82, n. 324, abr./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rie/article/view/84843>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MARTINS, T. de J. da S.; CORDEIRO, D. dos R. Jovens e adultos reencontrando a escola: reflexões sobre o perfil de estudantes do curso de Administração do Proeja em Santa Inês-MA. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 9., 2019, São Luís. **Anais [...]**. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2019. Disponível em: https://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2019/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_1655_16555cca5d30bf080.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.
- MARX, K. **O Capital: Crítica da Economia Política**. Tradução: Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. Rio de Janeiro: Nova Cultural, 1996.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. 2. ed. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003**. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Governo do Estado, 2003a. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ms/lei-ordinaria-n-2787-2003-mato-grosso-do-sul-dispoe-sobre-o-sistema-estadual-de-ensino-de-mato-grosso-do-sul-e-das-outras-providencias>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei Estadual nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Governo do Estado, 2003b. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_ms_lei.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Política de educação profissional para Mato Grosso do Sul**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. **Resolução SES/MS nº 823, de 24 de setembro de 2007**. Aprovar as decisões da Comissão Intergestores Bipartite Estadual. Campo Grande: Secretaria de Estado de Saúde, 2007. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO7067_05_10_2007. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 9.195, de 30 de novembro de 2009**. Fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2009. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del-9195.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 2014-2024**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2014a.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 10.603, de 18 de dezembro de 2014**. Fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2014b. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.10.603.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Deliberação CEE/MS nº 11.055, de 26 de junho de 2017**. Dispõe sobre a oferta de cursos de ensino médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade educação a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e em regime de colaboração com os sistemas de ensino de outras Unidades Federadas. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2017. Disponível em: <https://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/08/del.-11.055-2017.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. **Plano Estadual de Saúde 2020-2023**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Saúde de Mato Grosso do Sul, 2019.

MAYKUT, P.; MOREHOUSE, R. **Beginning qualitative research: A philosophic and practical guide**. London, Philadelphia: Routledge; Falmer, 2001.

MEDEIROS, M. S. S. de. Os fundamentos da relação teoria e prática no estágio em Serviço Social. *R. Katál.*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 351-360, out./dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/4sCZdNQQRwY8kV4m8SrLFbs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jan. 2024.

MELIM, J. I.; MORAES, L. de C. G. Projeto neoliberal, ensino remoto e pandemia: professores entre o luto e a luta. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 1, p. 198-225, abr. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/43547/24610>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MENDONÇA, S.; ADAID, F. A. P. Experiência e educação no pensamento educacional de John Dewey: teoria e prática em análise. **Prometeus**, ano 11, n. 25, jan./maio 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/prometeus/article/view/8614/6848>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINUZZI, E. D.; MACHADO, L. R. de S.; COUTINHO, R. X. A relação entre o ensino técnico e o propedêutico nas reformas e contrarreformas da educação brasileira. **Revista Contexto & Educação**, Ijuí, v. 37, n. 119, set./dez. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/13135>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MORAES, G. H.; ALBUQUERQUE, A. E. M. de. As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: INEP, 2019. (Série Documental, Textos para Discussão, n. 45). Disponível em: <http://td.inep.gov.br/ojs3/index.php/td/article/view/3884>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MORAIS, L. A. S.; MARTINS, A. E. M.; Educação x Trabalho: Um estudo com os egressos do Curso Técnico em Prótese Dentária da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 1, n. 22, maio 2022. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/13238/3293>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MORAZ, C. P. **A formação profissional: trajetórias e expectativas dos estudantes nos cursos técnicos subsequentes**. 2015. 197 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/2613/1/CT_PPGTE_M_Moraz%20Caterine%20Pereira_2016..pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOTTA, V. C. da; LEHER, R.; GAWRYSZEWSKI, B. A pedagogia do capital e o sentido

das resistências da classe trabalhadora. **Ser Social**, Brasília, v. 20, n. 43, jul./dez. 2018. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/18862/17577. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica**, Brasília, v. 1, n. 1, p. 23-38, jun. 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOURA, D. H. A integração curricular da educação profissional com a educação básica na modalidade de jovens e adultos (Proeja). **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, ano 11, v. 19, n. 39, p. 30-49, jan./jun. 2014a. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/10244/7030>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOURA, D. H. Educação Básica e Profissional do PNE (2014-2024): avanços e contradições. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 353-368, jul./dez. 2014b. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/446>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOURA, D. H. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014c. (Coleção Formação Pedagógica, v. 3). Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/326/Trabalho%20e%20Formacao%20Doce%20-%20livro%20IFPR.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2024.

MOURA, D. H.; PINHEIRO, R. A. Currículo e formação humana no ensino médio técnico integrado de jovens e adultos. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 82, p. 91-108, nov. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2450/2188>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NASCIMENTO, S. M. N. do; SILVA, J. M. N. da. Políticas para educação profissional: o programa Brasil Profissionalizado em cena. In: COLÓQUIO NACIONAL, 4.; COLÓQUIO INTERNACIONAL, 1., 2017, Natal. **Anais [...]**. Natal: IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A47.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

NOGUEIRA, M. de O. e. O currículo no centro da luta: contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 119-130, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814/32967>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. **Caixa-preta do Sistema S: mais de R\$15 bilhões/ano em dinheiro público**. Brasília, DF: Senado Federal; Gabinete do Senador Ataídes de Oliveira, 2014. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/513503>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. D.; FERREIRA, V. A.; SILVA, C. M. C. de S. e. Implications of concomitance in technical education financed by Pronatec in the Mato Grosso do Sul State education network (2012-2015). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 406-425, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/VpKch7L8pdyMRXgjbWqZ8QQ/?format=pdf&lang=en>.

Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, A. D.; SILVA, C. M. C. de S. e. A meta 11 do PNE 2014-2024 e o Pronatec: resultados na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do sul (2012-2015). **Interações**, Campo Grande, v. 20, n. 2, p. 357-368, abr./jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/inter/a/ZTbZTLhTwfGSvpfvBLYfpgz/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. de. Empregabilidade. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 197-202.

OLIVEIRA, R. de. Educação, pobreza e emprego: uma análise a partir das categorias escolaridade, gênero e cor. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 31, n. 2, p. 687-719, maio/ago. 2013. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2013v31n2p687/pdf_13. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. de. Precarização do trabalho: a funcionalidade da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 15, n. 44, p. 245-266, jan./abr. 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v15n44/1981-416X-de-15-44-00245.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. de. O ensino médio e a inserção juvenil no mercado de trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 1, p. 79-98, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/XDscrRPhM9Yk493QMMgWjxC/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, R. de. As meias verdades da reforma do ensino médio. **Eccos**, São Paulo, n. 63, out./dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n63.22808>. Acesso em: 18 jan. 2024.

OLIVEIRA, S. R. de; AZEVEDO, A. M.; MOREL, C. M. T. M.; COUTINHO, I. P.; FEITOSA, A. E. F.; FERREIRA FILHO, J. L. Qualificação dos Técnicos em Radiologia: história e questões atuais. In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 207-233.

PACHECO, J. A. Currículo: entre teorias e métodos. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 137, p. 383-400, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/jbZsTv3hJLzp9hHcG9ngxDK/?format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PACHECO, J. A. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 46, n. 159, p. 64-77, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/xNRqdsZNCHt3dBBv69gjWGn/?format=pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PAULANI, L. M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. C. F., NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006. p. 67-107. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PAULO NETTO, J. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PEIXOTO, E. M. de M.; BRANDÃO, A. F.; ESPÍRITO SANTO FILHO, E.; SANTOS FILHO, O. T. dos; LOPES, V. M. Crise do Capital, Crise Sanitária, Crise Política: Notas de conjuntura e educação. **Germinal: Marx. Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 30-73, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36394>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEREIRA, E. A.; FORTES, D. R.; LEÃO, L. M. P.; MORAES, S. H. M. de. A Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde (RET/SUS): trajetória, desafios e perspectivas. *In*: ADAMY, E. K.; GALVÃO, E. de A.; SILVA, F. V. da; GONÇALVES, P. A. (org.). **Formação técnica de nível médio de saúde no SUS e para o SUS: desafios e perspectivas**. Porto Alegre: Rede Unida, 2021. p. 77-90. Disponível em: <https://editora.redeunida.org.br/project/formacao-tecnica-de-nivel-medio-de-saude-do-sus-e-para-o-sus-desafios-e-perspectivas/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PEREIRA, I. B.; RAMOS, M. N. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. Diretrizes Curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis? **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 11 n. 2, p. 319-338, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/6g3FMHrpZwQgvNCnLsmWqCL/?lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PINTO, J. M. de R.; AMARAL, N. C.; CASTRO, J. A. de. O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul./set. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sVyY545JKX3gd3bR7qqGR9R>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PIOLLI, E. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? *In*: KRAWCZYK, N.; LOMBARDI, J. C. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 101-113.

PIOLLI, E. O processo de mercantilização da educação e o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil pós-golpe institucional de 2016. **Revista Exitus**, Santarém, v. 9, n. 1, p. 17-33, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n1/2237-9460-exitus-9-1-17.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

PIOLLI, E.; SALA, M. Reforma do ensino médio e a formação técnica e profissional. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 69-86, out./nov./dez. 2020. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047/166658>. Acesso em: 18 jan. 2024.

POCHMANN, M. Tendências estruturais do mundo do trabalho no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 89-99, jan. 2020. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/tendencias-estruturais-do-mundo-do-trabalho-no-brasil/17424?id=17424>. Acesso em: 18 jan. 2024.

- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. Tradução: José Severo de Camargo Pereira. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- POUPART, J. A entrevista de tipo qualitativo: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. *In*: POUPART, J.; DESLAURIES, J.; GROULX, L.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A. (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Arantes Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 215-253.
- PRADO JUNIOR, C. **Formação do Brasil contemporâneo: colônia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.
- PREBILL, G. M.; CORRÊA, A. K. O trabalhador estudante em um curso de bacharelado e licenciatura em enfermagem: trajetórias e desafios. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 21, n. 68, p. 435-460, jan./mar. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/de/v21n68/1981-416X-rde-21-68-435.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- PRONKO, M.; COBO, A.; STAUFFER, A.; LIMA, J. C.; REIS, R. (org.). **A Formação de Trabalhadores Técnicos em Saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.
- RAMOS, M. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/mariseramos.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- RAMOS, M. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?: Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 93-114, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/08.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.
- RAMOS, M. Currículo Integrado. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 114-118.
- RAMOS, M. Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do SUS: fundamentos e contradições. **Trab. educ. saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, supl. 1, p. 153-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV; UFRJ, 2012.
- RAMOS, M. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (coord.). **Seminário de pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Rio de Janeiro: UFF; UERJ; EPJIV, 2013. p. 193-212. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/39226/Semin%20de%20Pesquisa%20-%20Pr%20c3%20a1xis%20e%20Pragmatismo.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.

Acesso em: 18 jan. 2024.

RAMOS, M. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção Formação Pedagógica, v. 5). Disponível em: <https://ifpr.edu.br/curitiba/wp-content/uploads/sites/11/2016/05/Historia-e-politica-da-educacao-profissional.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RAMOS, M. O currículo na perspectiva de classe: desafios e possibilidades para a educação profissional. **Educere et Educare**, Cascavel, v. 11, n. 23, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/16332/11118>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RAMOS, M. Do “Nós do 2º grau” ao ultraconservadorismo da atual política de ensino médio no Brasil: atualidade e urgência do pensamento de Dermeval Saviani. **Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, maio/ago. 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/49427/29401>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RAMOS, M.; PARANHOS, M. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 18 jan. 2024.

REIS, R. S.; MUNIZ, L. B.; CHAGAS, D. C. das; PINHO, J. R. O.; FERNANDES, A. C. U. R.; DUARTE, K. M. M.; ALVES, M. T. S. S. de B. e. Desafios da formação de trabalhadores de nível médio para o Sistema Único de Saúde no Maranhão. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/jhWgvHW4kS4nGGyXqWKgqHh>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RIBEIRO, R. O Trabalho como Princípio Educativo: algumas reflexões. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 18, supl. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/SJj3TqPtxngWWKtScVDkYQF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

RIZOTTO, M.L.F. A origem da enfermagem profissional no Brasil: determinantes históricos e conjunturais. **HISTEDBR**, Campinas, 2006. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/maria_lucia_frizon_rizzotto_artigo_0.pdf. Acesso em: 26 mar. 2024.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.

SANFELICE, J. L. A nova pedagogia da hegemonia no contexto da globalização. **Filosofia e Educação**, Campinas, v. 2, n. 2, out. 2010/mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635494/3287>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANT’ANNA, S. R.; ENNES, L. D.; SOARES, L. H. da S.; OLIVEIRA, S. R. de; SANT’ANNA, L. da S. A influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**,

Rio de Janeiro, v. 5 n. 3, p. 415-431, nov. 2007/fev. 2008. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/1746/845>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SANTOS, J. D. dos. A profissionalização imposta por decreto: notas sobre a reformulação neoliberal na educação dos trabalhadores brasileiros. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 3, p. 230-240, dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/20976/15292>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [s. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 151-167.

SAVIANI, D. O choque teórico da politecnia. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Rev. Bras. Educ.**, [s. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul.-set. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5vSs583Yt7RFvrNk5QQztsc/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 379-392, jul./dez. 2016a. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento**, Rio de Janeiro, ano 3, n. 4, 2016b. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32575/18710>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional. **Revista Exitus**, Santarém, v. 10, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020063.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 170-176, dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/47177/25792>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil hoje. In: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (org.). **Fundamentos ético-políticos da educação escolar no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; EPSJV, 2006. p. 289-317.

SEVES, N. C. Capitalismo monopolista no Brasil: a implantação do novo padrão de acumulação do capital e a redefinição da hegemonia política no seio do bloco no poder. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA, 5., 2013, Londrina. **Anais [...]**. Londrina: GEPAL, 2013.

SILVA, E. A. de M.; EVANGELISTA, F. Antônio Gramsci e a educação (escola unitária). **Laplace em Revista**, Sorocaba, v. 1, n. 3, p. 55-66, set./dez. 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5527/552756337007.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, L. B. da. **Trabalho em saúde e residência multiprofissional: problematizações marxistas**. 2016. 248 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/15901/1/Tese%20-%20Leticia%20Batista%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, L. B. Residência multiprofissional: notas sobre uma formação através do trabalho em saúde. **Libertas**, Juiz de Fora, v. 20, n. 1, p. 140-158, jan./jul. 2020. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icict/43985/Artigo%20RM%20notas%20sobre%20uma%20forma%20a7%20a3o%20atrav%20a9s%20do%20trabalho%20Let%20a%20LIBERTAS%202020.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, M. C. N. da; MACHADO, M. H. Sistema de Saúde e Trabalho: desafios para a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 7-13, jan. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/wqFyYK4y49f8WZPmkvrwVsQ/>. Acesso em: 18 jan. 2024.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SIMÕES, C. A. Educação técnica e escolarização de jovens trabalhadores. In: MOLL, J. *et al.* **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 96-119.

- SIQUEIRA, M. C. G.; LEOPARDI, M. T. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do SUS: reflexões a partir da experiência da ETSUS. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, p. 119-136, mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/dW7Bv4DRmj5SmZ9XkLfkmLL>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- SIQUEIRA-BATISTA, R.; GOMES, A. P.; ALBUQUERQUE, V. S.; CAVALCANTI, F. de O. L.; COTTA, R. M. M. Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica (s) do capitalismo tardio? **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 159-170, 2013. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- SOUSA JUNIOR, J. de. Omnilateralidade. *In*: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (org.). **Dicionário de Educação Profissional em Saúde**. 2. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p. 284-292.
- SOUZA, D. M. de; TROVÃO, C. J. B. M. A dinâmica da informalidade no Brasil e na Argentina (2012–2019) e a vulnerabilidade da classe trabalhadora. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 20, 2022. Disponível em: <https://www.tes.epsjv.fiocruz.br/index.php/tes/article/view/181/36>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- SOUZA, I. de; PIOLLI, E. A (re)nova(da) pedagogia do capital: Instituto Unibanco e o empresariamento da educação. **Cadernos Cajuína**, v. 7, n. 1, 2022. Disponível em: <https://cadernoscajuina.pro.br/revistas/index.php/cadcajuina/article/view/554>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- SOUZA, J. dos S. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 123-140, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0123.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- TEODORO, E. G.; SANTOS, R. L. Trabalho como princípio educativo na educação profissional. **Revista de C. Humanas**, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 151-162, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/3896/Trabalho%20como%20Princ%C3%ADpio%20Educativo%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- TIBALLI, E. F. A. Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPEd, 2003. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/10_pragmatismo_experiencia_e_educacao_em_john_dewey.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.
- TORREZ, M. N. F. B. **Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária**. 2014. 307 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/934517>. Acesso em: 18 jan. 2024.
- TURATO, E. R. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev. Saúde Pública**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 507-14, 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2024.

VARELLA, T. C.; PIERANTONI, C. R. Mercado de Trabalho: revendo conceitos e aproximando o campo da saúde. A década de 90 em destaque. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 521-544, set. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/kFv9Gw9MvV9WpXmnXVp47FQ>. Acesso em: 18 jan. 2024.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Tradução: Maria Encarnación Moya. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VELOSO, B. R.; PAIXÃO, F. H. M. da. Processo de Qualificação dos Técnicos em Análises Clínicas no Brasil: primeiras aproximações. In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. p. 295-334.

VIEIRA, M.; ALMEIDA, A. R. M. de; CAMPELLO, A. M. de M. B.; MORENO, A. B.; CHINELLI, F.; LOBO NETO, F. J. da S.; MARQUES, M. C. Dinâmica da Formação Técnica e da Ocupação de Postos de Trabalho em Saúde: Brasil Anos 2001. In: MOROSINI, M. V. G. C.; LOPES, M. C. R.; CHAGAS, D. C.; CHINELLI, F.; VIEIRA, M. **Trabalhadores técnicos da saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2013. P. 121-146.

VIEIRA, M.; CHINELLI, F. Relação contemporânea entre trabalho, qualificação e reconhecimento: repercussões sobre os trabalhadores técnicos do SUS. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.18, n. 6, p. 1591-1600, 2013. Disponível em: <https://www.scielosp.org/pdf/csc/2013.v18n6/1591-1600/pt>. Acesso em: 18 jan. 2024.

WERMELINGER, M.; AMÂNCIO FILHO, A.; MACHADO, M. H. Formação técnica em saúde: expectativas, dilemas e (des)ilusões do aluno. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n. 2, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/194/176>. Acesso em: 18 jan. 2024.

WERMELINGER, M.; BOANAFINA, A.; MACHADO, M. H.; VIEIRA, M.; XIMENES NETO, F. R. G.; LACERDA, W. F. de. A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 67-78, 2020. Disponível em: <https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-formacao-do-tecnico-em-enfermagem-perfil-de-qualificacao/17354?id=17354>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Apêndice 1 - Documentos do estado de MS coletados (ordem cronológica)

DOCUMENTO	ANO PUBLICAÇÃO/FONTE	FOCO
Lei nº 2.787, de 24 de dezembro de 2003.	2003/ Governo de Estado de MS	Aprovada no governo do Zeca do PT. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.
Plano Estadual de Educação 2004-2010	2003/SED MS	Elaborado no governo do Zeca do PT. Foram realizadas oficinas participativas e representativas, envolvendo diversos segmentos ligados direta ou indiretamente com a educação no estado. Foram oito oficinas regionais que envolveram os municípios do estado de MS, além de pesquisa interativa pela internet.
Política de Educação Profissional para Mato Grosso do Sul	2005/ SED – documento impresso	Elaborada no governo do Zeca do PT. Documento construído com a finalidade de propor uma política de educação profissional. Não foi implantada. Desconhecida por gestores do governo atual. Indicação da coordenadora da ET1 que participou da sua elaboração.
Parecer n. 113/2009, de 15 de junho de 2009.	2009/ Conselho Estadual de Educação de MS	Estabelece normas e estratégias pedagógico-administrativas para o processo de avaliação e de certificação de competências referentes à educação profissional técnica de nível médio.
Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde de Mato Grosso do Sul	2009/CIES MS	Elaborado no governo de André Puccinelli (PMDB). Participaram da construção a ESP, ETSUS, a Coordenadoria Estadual de Telessaúde e as três CIR, com a participação de gestores e técnicos das secretarias municipais de saúde, usuários e representantes de diversas instituições de ensino.
Deliberação CEE/MS nº 9195, de 30 de novembro de 2009.	2009/ Conselho Estadual de Educação de MS	Fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Foi revogada pela deliberação de 2014.
Plano Estadual de Educação	2011/CIES MS	Elaborado no governo de André Puccinelli (PMDB). Participaram da

<p>Permanente em Saúde de Mato Grosso do Sul</p>		<p>construção a ESP, ETSUS, a Coordenadoria Estadual de Telessaúde e as três CIR, validado pela CIES.</p> <p>Teve como eixos orientadores, além da legislação vigente (Portaria MS N° 1.996/2007 – BRASIL, 2007; Portaria MS N° 2.048/2009 – BRASIL, 2009; Portaria MS N° 2.953/2009 –BRASIL,2009b, Portaria N° 2.200/20011 – BRASIL,2011), o Decreto 7.508, que regulamenta a Lei N° 8.080/1990, dispendo sobre a organização do SUS, as diretrizes e metas do Plano Estadual de Saúde 2008/2011, no tocante ao fortalecimento regional e à construção interinstitucional da Política de Educação Permanente em Saúde para MS.</p> <p>Foi realizado um levantamento das necessidades sentidas de formação em saúde pelas macrorregiões a fim de disparar o processo de construção de Planos de Ação Regionais de Educação Permanente 2011/2012(PAREPS), a partir desses o Plano Estadual.</p>
<p>Plano Estadual de Educação 2014-2024 Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014</p>	<p>2014/SED MS</p>	<p>Elaborado no governo de André Puccinelli (PMDB). Documento baseado no PNE. Foi constituída uma comissão com diversos segmentos, incluindo instituições públicas e privadas e representações de trabalhadores da educação. É colocado como uma construção coletiva e democrática, a partir de discussões em Seminários Regionais e aprovado no Seminário Estadual de Educação de MS em setembro de 2014.</p> <p>Para cada meta foi traçada, com base em dados do IBGE, INEP, IDEB e do setor de Estatística da Secretaria de Estado de Educação, a análise situacional da educação em MS.</p> <p>Pretende-se criar um: “Sistema de Avaliação do Plano Estadual de Educação, com a criação de uma</p>

		Comissão que coordenará os trabalhos de avaliação, acompanhamento e análise permanentes dos resultados educacionais no Estado, a serem apresentados com transparência para a sociedade.”
Deliberação CEE/MS n.º 10.603, de 18 de dezembro de 2014	2014/Conselho Estadual de Educação de MS	Fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.
Deliberação CEE/MS n.º 10.680, de 13 de agosto de 2015.	2015/Conselho Estadual de Educação de MS	Estabelece normas complementares à Deliberação CEE/MS n.º 10.603, de 18 de dezembro de 2014, para a oferta de educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, no que se refere à especialização técnica de nível médio e a cursos fora de sede, e dá outras providências.
Plano Estadual de Saúde 2016-2019	2015/SES MS	Elaborado no governo de Reinaldo Azambuja (PSDB). Tem por finalidade orientar a Gestão do SUS de MS, no período de 2016 a 2019, sistematizando diretrizes, objetivos e ações conforme os preceitos contidos no Decreto 7.508/2011, Lei Complementar 141/2012 e Portaria 2.135/2013 do Ministério da Saúde. Explicita os compromissos do governo do estado para o setor saúde e reflete, a partir da análise situacional, as necessidades de saúde da população, bem como, constitui a base para a execução, o monitoramento e a avaliação da gestão do sistema de saúde com o objetivo de ampliar o acesso da população a serviços de saúde de qualidade.
Projeto AJA MS – Avanço do adolescente e do jovem na aprendizagem em MS	2016/SED MS	Elaborado no governo de Reinaldo Azambuja (PSDB). É um projeto de correção de fluxo para adolescentes de 13 a 17 anos, que estão em distorção idade/ano ou não concluíram a etapa do ensino fundamental. No caso da etapa ensino médio, são duas Trajetórias

		para adolescentes e jovens na faixa etária de 17 a 21 anos: Trajetória I – com a conclusão da etapa em 2 anos; Trajetória II – com a conclusão em 2 anos, porém integrado aos cursos de qualificação.
Projeto EJA Conectando Saberes	2016/SED MS	Elaborado no governo de Reinaldo Azambuja (PSDB). É uma modalidade da EJA constituída de especificidade curricular que privilegia a ação interdisciplinar entre as diferentes áreas do conhecimento. Os eixos temáticos são articulados de forma a considerar as características próprias dos jovens, adultos e idosos, assim como seus interesses, suas condições de vida, de trabalho e suas motivações para a construção de novos conhecimentos.
Deliberação CEE/MS n.º 11.055, de 26 de junho de 2017	2017/ Conselho Estadual de Educação de MS	Dispõe sobre a oferta de cursos de ensino médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade educação a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e em regime de colaboração com os sistemas de ensino de outras Unidades Federadas.
Deliberação CEE/MS n.º 11.734, de 08 de agosto de 2019	2019/ Conselho Estadual de Educação de MS	Altera dispositivos da Deliberação CEE/MS n.º 10.603, de 18 de setembro de 2014, que fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências, da Deliberação CEE/MS n.º 10.814, de 10 de março de 2016, que estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e da Deliberação CEE/MS n.º 11.055, de 26 de junho de 2017, que dispõe sobre a oferta de cursos de ensino médio, de Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Educação de Jovens e

		Adultos, nas etapas do ensino fundamental e do ensino médio, na modalidade educação a distância, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e em regime de colaboração com os sistemas de ensino de outras Unidades Federadas.
Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde de Mato Grosso do Sul	2019 -2022/SED MS	Elaborado no governo de Reinaldo Azambuja (PSDB). Plano desenvolvido a partir da portaria GM/MS nº 3194, publicada em novembro de 2017, que instituiu incentivo financeiro de custeio para a elaboração do Plano Estadual de Educação Permanente em Saúde nos estados brasileiros, o PRO EPS SUS. Teve uma proposta de elaboração de forma ascendente e participativa com os municípios, construída pela CIES e aprovada na CIB.
Plano Estadual de Saúde 2020-2023	2019/ SES MS	Elaborado no governo de Reinaldo Azambuja (PSDB). Indica que a construção do Plano foi coletiva, com a participação da equipe técnica, dos segmentos da sociedade civil representados no Conselho Estadual de Saúde, e o apoio técnico do CONASS e do Hospital Alemão Oswaldo Cruz, através do PROADI. Na Introdução, há menção de que o Plano visa coordenar a política de Saúde no estado de MS em articulação com os municípios, de forma regionalizada, com acesso às ações e serviços de saúde de qualidade, resolutiva e próxima às pessoas.

Obs.: Não foi localizado o Plano Estadual de Saúde 2012-2015, no período de coleta dos documentos.

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista semiestruturada com o coordenador de curso/coordenador pedagógico

1) Dados de Identificação:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento: _____/_____/_____

Estado civil: _____

Curso de formação: _____

Ano de formação: _____

Instituição de formação: _____ () Pública () Privada

Última titulação: _____

Tempo na coordenação de curso técnico: _____

Tempo que trabalha nesse estabelecimento de ensino: _____

Possui formação pedagógica? Qual? Ano? _____

2) Questões:

A) Conte-nos um pouco sobre sua formação e sua experiência profissional. Como você se tornou coordenador desse curso?

B) Como surgiu este curso? A partir de que demanda ele se constituiu?

C) Qual(is) o(s) vínculo(s) e carga horária dos docentes do curso? Como é feita a seleção desses docentes? É exigida a formação pedagógica dos docentes? (Se não for exigida: Como você percebe a docência sem formação pedagógica?).

D) Qual o volume de procura do curso? Qual o perfil dos alunos? Como é feita a seleção?

E) Qual a expectativa da escola/parceiros em relação aos trabalhadores formados? De que forma o perfil de conclusão foi elaborado?

F) Como se deu a construção do projeto de curso/currículo? Quem participou? Houve adequações durante o andamento do curso?

G) Há interlocução com o MS? E com as correlatas secretarias municipais e estaduais?

H) Quais os pressupostos, fundamentos ou diretrizes metodológicas adotados pelo curso? Por quê? Como isto se dá na prática?

I) Como são os processos de avaliação no interior do curso? A Escola adota algum referencial teórico sobre avaliação? Qual a concepção da avaliação da aprendizagem?

J) Como se faz a aproximação do aluno com a realidade do trabalho? Como se realiza o estágio e ou prática profissional?

K) Quais os aspectos mais positivos do curso e da instituição?

L) Quais são os principais problemas vividos pelo curso?

M) Na sua escola, existe algum programa de acompanhamento de egressos? Existem outros processos avaliativos dos cursos? (Em caso afirmativo) Como é feito? O que se percebe a partir deles?

N) Qual a relação entre a formação destes trabalhadores e as necessidades dos serviços de saúde?

Apêndice 3 - Roteiro de entrevista semiestruturada com os professores

1) Dados de Identificação:

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento: _____/_____/_____

Estado civil: _____

Curso de formação: _____

Ano de formação: _____

Instituição de formação: _____ () Pública () Privada

Última titulação: _____

Tempo na docência de curso técnico: _____

Tempo que trabalha nesse estabelecimento de ensino: _____

Possui formação pedagógica? Qual? Ano? _____

2) Questões:

A) Conte-nos um pouco sobre sua formação e sua experiência profissional. Como você se tornou docente desse curso?

B) Você atualmente trabalha em outra atividade além da docência? Qual? Onde? Qual carga horária?

C) Você considera que é necessário profissionais de saúde terem formação específica para a docência de cursos técnicos? Por quê? Como você vê a formação para ser professor? O que você pensa sobre os profissionais de saúde terem (ou não) formação específica para a docência de cursos técnicos? Como você percebe a docência sem formação pedagógica?

D) Você poderia contar como foi a construção do projeto de curso/currículo e do PPP? Houve participação docente e espaços de debate para reformulação? Conte-nos como foi.

E) Como você poderia descrever a sua relação com a escola (envolvimento, sensação de pertencimento, afinidade e troca com a coordenação e com os outros professores etc.)

F) E a sua relação pedagógica com os alunos, como é/foi?

G) Como se dá a preparação das suas aulas/planejamento (tempo utilizado, preocupação com os alunos com dificuldade de aprendizagem, relação com o currículo/ perfil de conclusão etc.)? Quem decide sobre os conteúdos na sala de aula?

H) Em relação ao seu trabalho em sala de aula, conte-nos um pouco como ele é desenvolvido (metodologia de ensino-aprendizagem)? A Escola adota alguma metodologia específica?

- I) E em relação à avaliação da aprendizagem, como ela é feita (como é a orientação da escola, quais os objetivos e preocupações, como os alunos recebem, o que é feito com os resultados dessa avaliação)? A Escola adota algum referencial teórico sobre avaliação? Qual a concepção da avaliação da aprendizagem?
- J) Há preocupação com a relação teoria-prática no curso em geral e nas disciplinas? Qual sua compreensão da teoria e prática? Como se dá a relação teoria-prática no curso em geral e nas disciplinas? O que é considerado primordial para o aluno desenvolver?
- K) E os estágios, como eles ocorrem? Como se dá o acompanhamento dos professores das disciplinas? Há retorno sobre o desenvolvimento das atividades de estágio para os professores?
- L) Na sua opinião, quais os efeitos do trabalho docente nos alunos (o que você percebe dos efeitos do seu trabalho com os alunos)?
- M) Qual (ais) concepção (ões)/sentido (s) da formação de trabalhadores técnicos em saúde presentes no curso e na escola?
- N) Quais os aspectos mais positivos do curso e da escola?
- O) Quais as dificuldades enfrentadas e possíveis sugestões para o processo de trabalho na escola?

Apêndice 4 - Roteiro para grupo focal com estudantes/egressos**1) Dados de Identificação:**

Sexo: () Feminino () Masculino

Data de nascimento: _____/_____/_____

Estado civil: _____

Curso de formação técnica: _____

Ano de conclusão do curso (previsão de conclusão, caso seja estudante): _____

Já concluiu o Ensino Médio?

() Sim - Ano de conclusão _____

() Não – Integrado () Concomitante ()

Em que instituição fez/faz o Ensino Médio?

() Pública – nome da instituição e esfera administrativa (municipal, estadual ou federal)

() Privada – nome da instituição e natureza jurídica (particular, filantrópica, comunitária, etc.)

2) Por favor, falem sobre o(s)/a(s):

- A) Expectativas, sonhos antes de iniciar um curso técnico. Trajetória escolar prévia (onde estudou, como foram experiências como alunos do ensino fundamental e médio).
- B) Interesse em realizar um curso técnico na área da saúde (o que levou a cursar um curso técnico; por que escolheu um curso na área da saúde).
- C) Concepções/sentidos da formação de trabalhadores técnicos em saúde presentes no curso e na escola.
- D) Expectativas após a conclusão do curso.
- E) Aspectos mais positivos do curso e da escola.
- F) Dificuldades enfrentadas ao longo do curso e possíveis sugestões para o processo de trabalho da escola e para fortalecê-la como espaço educativo.

Apêndice 5 - Roteiro para análise dos documentos legais do estado de MS

1. Caracterização dos marcos legais e outros:

A) Marcos legais: legislação, diretrizes, projetos e programas:

Existem leis, projetos ou programas voltados para formação de trabalhadores técnicos em saúde no âmbito do estado? Quais? Quais são as principais diretrizes propostas por cada um deles?

- Caracterizar o **contexto social** em que o documento foi produzido (conjuntura política, econômica, cultural, social em que ocorreu a produção do documento), além de compreender a forma como este foi organizado:

- Identificar a **procedência e a autenticidade** do documento;
- Identificar os **conceitos-chave e a estrutura lógica** do texto.

B) Espaços de formulação e discussão da política:

Existem espaços de formulação e discussão da política de formação de trabalhadores técnicos em saúde no âmbito do estado? Quais? Com que periodicidade se reúnem? Que atores estão representados? (Ex.: CIES/CIB ou algum fórum da ETSUS).

Documento	Ano de publicação/Fonte	Comentários relevantes para análise

Apêndice 6 - Roteiro para análise dos Projetos Políticos Pedagógicos, projetos pedagógicos de cursos e outros documentos pertinentes das escolas participantes

1. Caracterização do Estabelecimento de ensino:

- Localização (cidade, bairro e região que atende).
- Natureza jurídica: pública (municipal, estadual, federal) ou privada (particular, filantrópico, comunitário, outros)
- Estrutura (biblioteca, número de salas de aula, condições de trabalho dos docentes, internet...).
- Cursos ofertados, modalidades, parcerias (com prefeituras, secretarias de saúde, hospitais...).
- Número de alunos matriculados.
- Número de egressos.
- Número de docente e formação.

2. Caracterização dos documentos:

- Quais documentos institucionais caracterizam as perspectivas teórico-metodológicas da instituição? (Ex.: Projeto Político Pedagógico e equivalentes)
- Caracterizar o **contexto social** em que o documento foi produzido (conjuntura política, econômica, cultural, social em que ocorreu a produção do documento), além de compreender a forma como este foi organizado:
- Autoria de cada documento? Motivações para elaboração do mesmo (quem ela representa: se ela própria, se a instituição ou se um grupo social)?
- Identificar a **procedência e a autenticidade** do documento, bem como a **natureza do texto** (se de natureza teológica, médica, jurídica, etc.):
- Identificar os **conceitos-chave e a estrutura lógica** do texto:

Documento	Ano de publicação/Fonte	Comentários relevantes para análise

3. Caracterização dos aspectos pedagógicos do documento:

- Como está estruturada a Matriz Curricular do curso.
- Caracterizar a metodologia prevista no projeto.

- Estágio Profissional Supervisionado.
- Caracterizar a avaliação prevista no projeto.
- Caracterizar o perfil docente contido no documento.
- Caracterizar o perfil discente contido no documento.
- Verificar a relação que o projeto tem com as DCN.
- Identificar as principais ideias sobre o perfil de formação.

