



Texto & Contexto - Enfermagem

ISSN: 0104-0707

ISSN: 1980-265X

Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós
Graduação em Enfermagem

Corrêa, Adriana Katia; Sordi, Mara Regina Lemes de
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SISTEMA
ÚNICO DE SAÚDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
Texto & Contexto - Enfermagem, vol. 27, núm. 1, e2100016, 2018
Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Enfermagem

DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-07072018002100016>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71465261030>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

 redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE E A POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Adriana Katia Corrêa¹, Mara Regina Lemes de Sordi²

¹ Doutora em Enfermagem. Professora da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto. São Paulo, Brasil. E-mail: adricor@eerp.usp.br

² Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Campinas. Campinas, São Paulo, Brasil. E-mail: maradesordi@uol.com.br

RESUMO

Objetivo: a partir de reflexão que põe em destaque a importância da formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde/enfermagem, explicitar a necessidade de política de formação de professores para a educação profissional, incluindo a área da saúde, tendo em vista suas implicações com a sustentação do Sistema Único de Saúde como política pública.

Método: estudo reflexivo.

Resultados: são feitas relações e contraposições entre o atual contexto de formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem e a construção do Sistema Único de Saúde. Discute-se ainda que a conformação histórica da educação profissional no Brasil demarca fragilidades no que se refere à formação docente, havendo necessidade de política de formação de professores para essa modalidade de ensino, incluindo a área da saúde/enfermagem.

Conclusão: considera-se que não cabem propostas únicas nem para a enfermagem nem para as demais áreas da saúde, mas alguns entendimentos político-legais, sobre o campo da formação docente na educação profissional, são fundamentais. O desafio é estruturar política que considere a docência na dimensão ético-política e as condições concretas de trabalho do professor.

DESCRIPTORES: Educação profissionalizante. Educação. Formação de professores. Enfermagem. Saúde.

THE SECONDARY TECHNICAL-PROFESSIONAL EDUCATION IN THE UNIFIED HEALTH SYSTEM AND THE TEACHER TRAINING POLICY

ABSTRACT

Objective: starting from reflection that highlights the importance of secondary technical-professionals' training in health/nursing, express the need for a teacher training policy for professional education, including the health area, in view of its implications for the support of the Unified Health System as a public policy.

Method: reflexive study.

Results: relations and contrapositions are established between the current training context of secondary-level technical professionals in nursing and the construction of the Unified Health System. In addition, we discuss that the historical conformation of professional education in Brazil marks frailties in teacher training, entailing the need for a teacher training policy for this educational modality, including the health/nursing area.

Conclusion: single proposals are not appropriate, neither for nursing nor for the other health areas, but some political-legal understandings about the field of teacher training in professional education are fundamental. The challenge is to structure a policy that considers teaching in the ethical-political dimension and the concrete conditions of the teacher's work.

EDUCACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA DE NIVEL MEDIO EN EL SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE Y LA POLÍTICA DE FORMACIÓN DE PROFESORES

RESUMEN

Objetivo: a partir de la reflexión que resalta la importancia de la formación de los trabajadores técnicos de nivel medio en salud/enfermería, explicitar la necesidad de política de formación de profesores para la educación profesional, incluyendo el área de salud, teniendo en consideración sus implicaciones con la sustentación del *Sistema Único de Saúde* como política pública.

Método: estudio reflexivo.

Resultados: se hacen relaciones y contraposiciones entre el actual contexto de formación de los trabajadores técnicos de nivel medio en enfermería y la construcción del *Sistema Único de Saúde*. Se discute además que la conformación histórica de la educación profesional en Brasil demarca fragilidades en lo que se refiere a la formación docente, habiendo necesidad de política de formación de profesores para esa modalidad de enseñanza, incluyendo el área de la salud/enfermería.

Conclusión: se considera que no caben propuestas únicas ni para la enfermería ni para las demás áreas de la salud, pero algunos entendimientos político-legales, sobre el campo de la formación docente en la educación profesional, son fundamentales. El desafío es estructurar política que considere la docencia en la dimensión ético-política y las condiciones concretas de trabajo del profesor.

DESCRIPTORES: Educación profesional. Educación. Formación de profesores. Enfermería. Salud.

INTRODUÇÃO

A atuação dos trabalhadores técnicos de nível médio, especificamente de enfermagem, foco deste texto, é fundamental na sustentação do Sistema Único de Saúde (SUS) no Brasil, tanto do ponto de vista quantitativo, tendo em vista o significativo contingente numérico que representam, como qualitativo, considerando a importância das ações que realizam no complexo processo de cuidar em saúde.

Em se tratando da formação desses trabalhadores, dentre outras dimensões, destaca-se a atuação de professores quase sempre desprovidos de formação para a docência, além do predomínio de relações de trabalho precárias, condições de trabalho adversas e deficiências salariais. Houve investimentos, nas últimas décadas, por programas governamentais instituídos pelo Ministério da Saúde, na formação de trabalhadores técnicos, incluindo alguns programas/cursos destinados à formação docente, inicialmente na enfermagem e, posteriormente, envolvendo outras áreas profissionais.

A área da saúde, todavia, inserida também no campo da educação profissional, como da formação de professores para essa modalidade de ensino, carece de políticas efetivas que, de fato, valorizem a atuação docente na educação profissional. Nesse contexto, o objetivo deste estudo é, a partir de reflexão que põe em destaque a importância da formação dos trabalhadores técnicos de nível médio em saúde/enfermagem, explicitar a necessidade de política de formação de professores para a educação profissional, incluindo a área da saúde, tendo em vista suas implicações com a sustentação do SUS como política pública.

Formação de trabalhadores técnicos de nível médio em saúde/enfermagem no contexto do SUS: contradições

A enfermagem responsabiliza-se por mais da metade de todo contingente de saúde do país, o que equivale a 1.800.000 de um total de 3,5 milhões de trabalhadores de saúde.¹ Dados de 2010 apontam contingente numérico de 625.863 técnicos e 533.422 auxiliares de enfermagem habilitados para o exercício do cuidado no Brasil.²

Há disputa entre o setor público e o privado na formação de trabalhadores técnicos para o SUS pelas matrículas nesses setores. Na educação profissional, de modo geral, entre 2002 e 2006, as matrículas no setor privado crescem mais que no setor público e, a partir de 2007, esta tendência de crescimento se inverte, havendo crescimento mais significativo de matrícula no setor público, todavia, sendo preservado o número maior de matrícula no setor privado: em 2002, as matrículas no setor público eram da ordem de 32.733 e no setor privado 115.766; em 2010, o setor público tinha 105.826 matrículas e o setor privado 255.193.³⁻⁵ Na área da saúde, na primeira década do século XXI, a matrícula na escola pública teve crescimento maior que na escola privada, no entanto, em 2010, menos de 1/3 das matrículas era de responsabilidade do setor público. Assim, em 2002, 22% das matrículas eram no setor público e 78% no privado. Em 2010, as matrículas no setor público equivaliam a 29,3% e no setor privado a 70,7%.³

Dados do Ministério da Educação⁶ que mostram os dez cursos de educação profissional com maior número de matrículas na rede pública apontam a enfermagem em quinto lugar (dados do ano anterior a apontavam em quarto lugar), precedida por informática, administração, agropecuária e edi-

ficações. Enquanto as matrículas no curso de enfermagem, totalizadas em 32.475, representam 4,3% do total, a informática representa 12,3 % das matrículas. Já no setor privado, dentre os dez cursos com maior número de matrículas, a enfermagem ocupa o primeiro lugar, o que equivale a 121.357 matrículas (17,6 %), seguida do curso de segurança do trabalho, com 89.059 matrículas, o que equivale a 12,9%.

Além desses dados referentes às matrículas, cabe considerar que a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio, incluindo os da área de enfermagem, fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica Nível Médio – DCNsEPTNM.⁷ Essas Diretrizes Curriculares, em seu conjunto, materializam os rumos que vêm sendo traçados nas políticas de educação profissional no Brasil, principalmente a partir dos anos 90, visando fortalecer o atendimento à lógica do mercado, tendo em vista os interesses do capital.

Na década de 90, foi implementada, no Brasil, uma reforma da educação profissional que se vincula ao movimento mais geral, internacional, do capital. Agências como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), entre outras, interferiram nos rumos da conformação da educação profissional, no contexto da construção de condições favoráveis, em escala planetária, à continuidade do processo de reprodução do capital. Esse movimento relaciona-se à internacionalização do capital, à estruturação do estado neoliberal e à reestruturação produtiva, com implicações para as relações entre trabalho e educação.⁸ A proposta de estruturação do estado neoliberal prioriza o uso de recursos públicos em áreas que têm alto retorno econômico, em detrimento de áreas sociais como saúde e educação, tendo o mercado como regulador.

As atuais DCNs para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁷ que norteiam a construção das propostas político-pedagógicas e da organização dos cursos de todas as áreas profissionais estão, assim, ancoradas em concepções que ajudam a pôr em ação o ideário neoliberal: as competências, trabalhador polivalente, formação flexível e empregabilidade. Essas concepções reafirmam a lógica individualizante que transfere ao próprio trabalhador a responsabilidade de conseguir ou não espaço no mercado de trabalho, sendo incentivado a se manter atualizado por meio da realização de percursos formativos flexíveis que podem garantir atuação polivalente, o que é fundamental em um mercado cada vez mais escasso de oportunidades.

Na reestruturação almejada pelos ideólogos neoliberais, é fundamental articular a educação institucionalizada ao objetivo de preparação para o local de trabalho. Mudanças curriculares implicam obter uma preparação estreita para o local de trabalho e também preparo do estudante para aceitação dos “credos” neoliberais.⁹ A hegemônica lógica de formação para o mercado cabe contrapor a concepção de educação como emancipatória.

A passagem pelos espaços educativos deve possibilitar que os indivíduos se apropriem dos saberes qualificadores para uma intervenção social mais consciente e autônoma.¹⁰ Historicamente, mesmo em condições adversas de trabalho explorado, o trabalhador, dependendo das condições em que o realiza, encontra elementos de educação para encontrar vias de libertação.¹¹

As tensões entre interesses do mercado que transformam saúde em mercadoria e o projeto societário, assumido pela Reforma Sanitária Brasileira, em defesa de um sistema público, único, descentralizado, fundamentado nos princípios da integralidade, universalidade, equidade, participação popular e controle social, estão sempre presentes, todavia, com avanços substanciais da lógica privatizante no sistema de saúde.

O SUS teve início, no Brasil, em um contexto político e econômico desfavorável, promotor da ideologia neoliberal reforçada por organizações internacionais que discordavam da decisão de dirigir financiamento público para a constituição de sistemas de saúde universais. Nos últimos 20 anos, são detectados avanços na sua implementação. No entanto, com a ampliação da participação do setor privado, são geradas contradições e injusta competição, levando a ideologias e objetivos contrários, como acesso universal versus segmentação do mercado, com repercussões negativas na equidade, no acesso aos serviços de saúde e nas condições de saúde.¹² Pesquisa que enfoca fortalezas e fragilidades da estratégia de saúde da família e da unidade básica de saúde tradicional constata obstáculos e desafios para a mudança efetiva de modelo assistencial.¹³ Outro estudo também aponta fatos recentes que vêm de encontro ao direito universal à saúde.¹⁴ É, então, nesse contexto de construção do SUS, marcado por avanços e retrocessos, que podem atuar os trabalhadores técnicos de nível médio, sendo essa atuação de importância vital na luta por imprimir as concepções e os valores da Reforma Sanitária.

Considerando que os cursos de formação de trabalhadores técnicos de nível médio em enfermagem estão também embasados nos direcionamen-

tos políticos da educação profissional no Brasil, anteriormente apontados, e que nesses direcionamentos, a lógica do mercado é predominante, há uma contradição: a necessidade de trabalhadores com formação ético-política e técnica consistente e a formação quase sempre centrada na dimensão instrumental, negando ao trabalhador o seu direito de ampliar a visão de mundo, apropriando-se de conhecimentos fundamentais não apenas à prática profissional socialmente qualificada como também à sua construção humana.

As questões pontuadas até este momento vêm reafirmar a importância da problemática da formação de professores para a educação profissional, especificamente em enfermagem, ser colocada em foco. Ou seja, os cursos de formação técnica na enfermagem são ministrados predominantemente pelo setor privado; as compreensões em relação à formação para o SUS, a partir dos preceitos da Reforma Sanitária, provavelmente ficam fragilizadas; a aderência aos referenciais próprios do ideário neoliberal relacionados às competências, polivalência, empregabilidade, provavelmente está facilitada, considerando a lógica que já trabalha o setor privado, o que não significa que tais concepções não estejam também presentes no setor público; a perspectiva de formação humana, emancipadora, como contraposição à lógica de mercado, sem sombra de dúvida, está distante desse cenário, mas, ao mesmo tempo, é perspectiva que pode ajudar a colocá-lo em destaque, questionando-o, tendo em vista a sua transformação.

A formação de professores para a educação profissional técnica de nível médio e suas interfaces com a saúde/enfermagem

No âmbito da formação de professores para a educação profissional, há especificidades relacionadas à própria conformação histórica da educação profissional no Brasil que demarcam certas fragilidades, inclusive em relação às diretrizes político-legais. A educação profissional em saúde é marcada por concepções distintas que representam diferentes projetos sociais em disputa.

Os projetos disputam, de um lado, não adequar o trabalhador ao existente; de outro lado, constituir o trabalhador adestrado, obediente e disciplinado.¹⁵

Ao longo da história, no que se refere especificamente à formação de professores para atuação na educação profissional, dispositivos político-legais indicaram alguma normativa norteadora, toda-

via, quase sempre permeada de incertezas, não cumprimento, dada a distância entre o legalmente proposto e o contexto concreto, no qual as práticas docentes se concretizam. Além disso, em alguns momentos históricos, apresenta-se a dualidade entre a formação de professores para os chamados cursos propedêuticos, voltados à formação daqueles que provavelmente darão continuidade aos estudos em nível universitário, e a formação de professores para os cursos técnicos destinados àqueles desprovidos de recursos para continuidade de estudos que, provavelmente, buscarão inserção precoce no mercado de trabalho, na busca dos meios de subsistência, bem como os esquemas emergenciais, como propostas aligeiradas de formação. Nesse contexto, acaba prevalecendo a atuação de “professores” que têm a formação profissional em área específica (bacharel) e alguma experiência prática.¹⁶

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394),¹⁷ instituída em 1996 indica que a formação de professores para a educação básica, o que inclui os cursos de educação profissional técnica de nível médio, dar-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução CNE/CP n. 01/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de formação de professores para a educação básica, em nível superior, vigente até 2015, aponta princípios que norteiam a formação profissional, com destaque para a competência, a relação com a prática, além da pesquisa como eixo. A Resolução CNE/CP n. 2/02, por sua vez, institui duração e carga horária de cursos de licenciatura de graduação plena.¹⁸⁻¹⁹

As políticas de formação de professores, a partir da LDB, incluindo essas diretrizes, têm recebido críticas relacionadas à sua aderência aos ditames neoliberais presentes nas transformações do mundo produtivo e expandidas para os setores de serviços, na lógica de fortalecimento do capital em escala mundial, com consequências sociais perversas que se expressam em desigualdades, desemprego, exploração.²⁰⁻²²

No debate acerca das políticas de formação de professores, estão presentes dois movimentos que se entrelaçam de modo contraditório: o movimento dos educadores, por meio de suas entidades organizativas, como Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centros de Educação (Forumdir), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), dentre outros, em prol de reformular os cursos de

formação dos profissionais da educação, e o outro movimento que se constitui pelo processo de definição de políticas públicas no campo educacional, em especial no campo da formação de professores que tinha, nas décadas anteriores, nas Diretrizes Curriculares de 2002, anteriormente comentadas, a sua expressão mais visível.²⁰

No fim dos anos 70 e início da década de 80, no contexto do movimento de democratização da sociedade, a luta dos educadores trouxe significativas contribuições para o campo da educação, pondo em evidência as relações de determinação que existem entre educação e sociedade e a articulação estreita entre o modo como a sociedade é organizada, os objetivos da educação e a forma como a escola se organiza.²⁰

No âmbito do movimento dos educadores, foram evidenciadas concepções avançadas como a compreensão do caráter sociohistórico dessa formação; a necessidade de profissional com formação e consciência crítica. Trata-se de princípios fundamentados em concepção emancipadora de educação e formação. Esses princípios norteadores da formação profissional remetem à compreensão da “base comum nacional”. A concepção de “profissional de educação” que tem na docência e no trabalho pedagógico a demarcação de sua “particularidade e especificidade” também se faz presente, ou seja, a docência considerada como elemento fundante da formação.²⁰⁻²¹

A “base comum nacional” não é definição nacional de matriz curricular, ou de modo mais restrito, retomada de currículo mínimo. Trata-se de proposição de diretrizes nacionais para a formação de professores que não se relaciona à padronização curricular.²³ Compreende-se como essencial a sua relação com os princípios de formação emancipadora.

Apesar das contribuições do movimento das entidades representativas dos educadores, as Diretrizes Curriculares de Formação de Professores¹⁸ mantêm posições conservadoras, com interesse em responder à lógica de mercado, como já comentado, o que tende à formação em perspectiva técnica.

Um movimento que precisa ser demarcado em relação às discussões específicas sobre formação de professores para educação profissional foi comentado por Pacheco²⁴ e se refere a encontros capilarizados pelo Ministério da Educação, a partir de 2007, formando um grupo de trabalho: “Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica” que desenvolveu, como produto final, em 2010, uma proposta de licenciaturas específicas que, todavia, não chegou a ser legalizada.

É importante ainda apontar a Resolução CNE/CEB n. 2/97,²⁵ vigente até 2015, que dispõe sobre os Programas Especiais de Formação de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Assim, é possível a formação docente para aqueles que já exercem atividades de professor, no entanto, não têm formação pedagógica para tal. Em sua proposta pedagógica há proposição de 540 horas, sendo 300 horas relativas aos estágios.

Assim a configuração histórica e as problemáticas da formação de professores, para a educação profissional, têm sido discutidas, desde o início dos anos 2000, por entidades representativas e pesquisadores expoentes do campo da educação, sendo considerada a necessidade de formação qualificada para a atuação docente, tendo em vista o predomínio de ser enfocada como formação especial, com riscos de formação complementar, aligeirada e com menos oportunidades de solidificar as bases teórico-conceituais que permitam ao professor uma atuação docente contextualizada e crítica na formação do trabalhador.

Concorda-se e reafirma-se, aqui, a ideia expressa por Torrez,²⁶ ao comentar que essas discussões, todavia, avançam distantes da maioria dos profissionais que atuam na educação profissional em saúde e nos cursos de licenciatura da área, valendo a pena questionar o porquê dos movimentos críticos em relação ao campo da saúde e da formação de professores não se encontrarem, afinal, na área da saúde, encontram-se a histórica licenciatura em enfermagem, a expansão dos cursos técnicos subsequentes, a demanda significativa por vagas para essa subárea no setor privado, além da existência das escolas técnicas do SUS, o que mostra a necessidade de representação mais ampla do campo da saúde nas discussões sobre a formação de professores para a educação profissional.

Em 2015, foi publicada a Resolução CNE/CP n. 2²⁷ que define as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em substituição àquelas já citadas.¹⁸⁻¹⁹ Essa nova Resolução, inclusive, revoga a Resolução CNE/CEB n. 2/97²⁵ anteriormente enfocada, que se caracterizava como política emergencial que vinha de longa data propiciando formação àqueles já inseridos nas escolas sem formação pedagógica para tal (além de outros interessados), sendo utilizada também no campo da saúde para a formação docente no âmbito da educação profissional.

Não são possíveis, neste momento, análises pormenorizadas dessa lei, mas algumas pontuações: ela é bem enfática no sentido da “base comum nacional” para a formação de professores e não se fundamenta no referencial das competências, o que tendo em vista as pontuações já feitas, pode representar um avanço no sentido de possibilitar modos de organização curricular que valorizem a apropriação sólida dos fundamentos da educação e não apenas o fazer imediato na sala de aula.

A base comum nacional, sem prejuízo da formação diversificada, é apontada, nessa legislação, fundamentada na concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, conduzindo a práxis como expressão da articulação entre teoria e prática.²⁸

Apesar de revogar a Resolução CNE/CEB n. 2/97,²⁵ mantém uma proposta de caráter emergencial. No Artigo 9º, além dos cursos de graduação de licenciatura, são indicados cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura,²⁷ sendo esses bastante questionáveis do ponto de vista da solidez da formação.

A opção de cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, situação que mais se relaciona aos docentes da área da saúde, explicitamente enfocada como de “caráter emergencial e provisório”, guarda semelhança com a Resolução CNE/CEB n. 2/97,²⁵ enquanto oferta para os já graduados, todavia, tem carga horária mínima maior, com previsão de 1.000 a 1.400 horas, sendo 300 horas de estágio. Diferente da legislação CNE/CEB n. 2/97,²⁵ a oferta poderá ser feita apenas por instituições de ensino superior que já ofertem curso de licenciatura, na área pretendida, que tenha reconhecimento e avaliação satisfatória pelo Ministério da Educação e seus órgãos, dispensando-se emissão de novos atos autorizativos.²⁷

Outro ponto que também se destaca quanto à nova Resolução diz respeito à manutenção, em relação à Resolução anterior de 2002, do entendimento da licenciatura como curso com identidade própria, o que, do ponto de vista da autoria deste artigo, é fundamental para evitar os “clássicos” modelos apêndices, mas tem trazido algumas dificuldades à organização dos cursos de licenciatura em enfermagem que, historicamente, são atrelados aos bacharelados. Contudo, nessa legislação, é explicitada a possibilidade de articulação ao bacharelado, o que necessitará de maiores discussões e compreensões.^{18,27}

Apesar da referência à proposta de licenciatura específica para a formação docente, na educação

profissional, incluindo a área da saúde, estão presentes ofertas formativas diversas, tendo em vista as questões estruturais e fragilidades das políticas: programas especiais, cursos de pós-graduação, formação em serviço e à distância, sendo reduzida a oferta de licenciatura. Apesar disso, as licenciaturas vêm sendo apontadas como essenciais na medida em que representam o espaço privilegiado para a formação inicial de professores.¹⁶

Especificamente no âmbito da saúde, as áreas profissionais que tiveram ou têm cursos de licenciatura são enfermagem, farmácia, nutrição, biologia, psicologia e serviço social, sendo que dessas, apenas enfermagem, nutrição e farmácia têm quadro de trabalhadores técnicos de nível médio. As outras três áreas também podem atuar na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e a biologia também na educação básica.²⁶ Tanto o curso de licenciatura na área de farmácia como de nutrição estão extintos, ficando apenas a área de enfermagem ainda com cursos de licenciatura, para a formação de profissionais técnicos de nível médio. Informação essa que “salta aos olhos”, considerando que a grande maioria de trabalhadores responsáveis pelo cuidado em saúde corresponde àqueles de “nível técnico”. Quem forma os trabalhadores técnicos da área da saúde?

Compreende-se que a licenciatura em enfermagem é curso de graduação com a proposta tanto de formação do enfermeiro que possa atuar nos distintos cenários da saúde como de formação de professor para a docência na educação profissional em enfermagem. A quantidade de cursos de licenciatura em enfermagem é pequena: dados de 2015, buscados na Plataforma e-MEC,²⁹ nos sites e por contatos telefônicos com universidades, indicam a existência de 24 cursos ativos, sendo 18 ofertados por universidades públicas e seis por instituições de ensino superior privada. Tais cursos distribuem-se em todas as Regiões do país.

Nos últimos anos, esses cursos vêm se adequando às Resoluções CNE/CP n. 1/2002 e n. 02/2002,¹⁸⁻¹⁹ vigentes até 2015, que demandam configuração que caracterize a licenciatura com curso que tem identidade própria, que articule formação da área específica (no caso enfermagem) com área pedagógica, que tenha carga horária mínima de 400 horas de estágios e construção de articulação universidade/escolas (no caso, principalmente, escolas técnicas), fortalecendo parcerias, dentre outras. Algumas dificuldades têm sido vividas, por alguns cursos, mais especificamente no que se refere à exigência legal da licenciatura ser curso com identidade própria e não complementação ao bacharelado. Nesse percurso, alguns cursos, de

universidades federais, têm sido extintos, outros, tanto de universidades federais como estaduais, vêm ampliando compreensões, realizando negociações com instâncias devidas, mantendo-se como bacharelados e licenciaturas. Ainda é fundamental explicitar, afinal, qual o valor que esses cursos têm na universidade, tendo em vista que as concepções neoliberais também estão aí fortemente presentes, com perspectivas racionalizadoras: encurtar prazos, maiores investimentos nos recursos tecnológicos que nas propostas de cunho reflexivo e transformador.

Em relação às políticas de formação de professores nos Estados Unidos, há esforços para substituir o sistema no qual predomina a formação universitária de professores pela livre concorrência do mercado.³⁰

As licenciaturas em enfermagem, no contexto da saúde, são exceções, sendo que, na área da saúde, assim como outras áreas profissionais, ocorrem, muitas vezes propostas formativas de forma pontual, por meio de programas especiais até então previstos pela Resolução CNE/CEB n. 2/97,²⁵ ou mesmo “atividades” ainda mais pontuais, na vertente da “educação em serviço”. De qualquer modo, além do campo legal, urge refletir mais amplamente, na enfermagem, sobre as licenciaturas, como cursos que, agregando o saber da educação, na perspectiva de formar o enfermeiro professor, têm e/ou podem vir a ter potencial para ampliação da construção de conhecimentos que possibilitem construção de visão crítica e compromisso com a formação do trabalhador técnico de nível médio, em perspectiva favorável à consolidação do SUS, na medida em que os percursos curriculares forem trabalhados nessa direção.

CONCLUSÃO

É fundamental considerar as relações entre formação de professores na educação profissional/formação do trabalhador técnico de nível médio e o SUS que se almeja consolidar, confrontando a lógica de mercado e a lógica emancipadora como bases que têm implicações diversas na formação em saúde/enfermagem e no cuidado. Em se tratando da educação profissional, incluindo a enfermagem, é complexa a discussão relativa à formação docente, pois a realidade já retratada mostra que o mais comum é a atuação do professor sem qualquer formação pedagógica, então, há, de fato, necessidade de política de formação que a contemple. Provavelmente, não cabem propostas únicas nem para a enfermagem nem para as demais áreas da saúde. O desafio é estruturar política que ultrapasse

os modelos pontuais, que seja feita por instituição com reconhecido compromisso social, com proposta político-pedagógica que considere a docência além de sua dimensão técnica, incorporando a dimensão ético-política, ainda articulando a política de formação às condições concretas de trabalho do professor.

REFERÊNCIAS

1. Machado MH, Wermelinger M, Vieira M, Oliveira E, Lemos W, Aguiar Filho W, et al. Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. *Enferm. Foco* 2016; 7(Esp): 15-34.
2. Fundação Oswaldo Cruz. Pesquisa inédita traça perfil da enfermagem no Brasil [Internet]. Rio de Janeiro (RJ): Agência Fiocruz de Notícias; 2015 May [cited 2015 Aug 20] Available from: <https://portal.fiocruz.br/pt-br/content/pesquisa-inedita-traca-perfil-enfermagem-no-brasil>
3. Ministério da Educação (BR). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar. Brasília (DF): MEC; 2012.
4. Campello AM. Educação profissional em saúde: fundamentos, desafios e perspectivas [Internet]. Rio de Janeiro (RJ): Observatório dos Técnicos em Saúde/ Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fiocruz; 2015 [cited 2015 Aug 20] Available from: http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Ana_Margarida.pps
5. Vieira M, Almeida ARM, Campello AMMI, Moreno AB, Chinelli F, Lobo Neto FJS. Dinâmica da formação técnica e da ocupação de postos de trabalho em saúde: Brasil anos 2000. In: Morosini MVGC, Lopes MCR, Chagas DC, Chinelli F, Vieira M, organizadores. *Trabalhadores técnicos em saúde: aspectos da qualificação profissional no SUS*. Rio de Janeiro (RJ): EPSJV; 2013.
6. Ministério da Educação (BR), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo escolar. Brasília (DF): MEC; 2013.
7. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução N. 6, 20 de setembro de 2012: define diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio. Brasília (DF): MEC; 2012.
8. Oliveira R. A reforma da educação profissional nos anos 90. In: Batista EL, Müller MT. *A educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o século XXI*. Campinas (SP): Alínea; 2013.
9. Gentili P, Silva TT. *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 12ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes; 2002.
10. Oliveira R. Por uma educação profissional democrática e emancipatória. In: Oliveira R, Organizador. *Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate*. Campinas (SP): Papirus; 2012.

11. Ciavatta M. O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional. Rio de Janeiro (RJ): Lamparina; 2015.
12. Paim J, Travassos C, Almeida C, Bahia L, Macinko J. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. Saúde no Brasil 1 [Internet]. 2011 Mai [cited 2015 Aug 15]. Available from: [http:// actbr.org.br/uploads/conteúdo/925_brazil1.pdf](http://actbr.org.br/uploads/conteúdo/925_brazil1.pdf)
13. Marin MJS, Marchioli M, Moravick MYAD. Strengths and weaknesses of the care delivered in the traditional primary healthcare units and family healthcare strategy units in the perspective of users. Texto Contexto Enferm [Internet]. 2013 [cited 2015 Aug 15]; 22(3):780-8. Available from: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-07072013000300026>
14. Souza GW, Bedrikow R, Santos JA, Terra LS, Fernandes JA, Borges FT. Direito à saúde: o Sistema Único de Saúde (SUS) está em risco? Interface. 2016; 20(56):261-6.
15. Pereira IB, Ramos MN. Educação profissional em saúde. 2ªed. Rio de Janeiro (RJ): Editora Fiocruz; 2013.
16. Machado LRS. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. Rev Bras Educ Prof Tecnol. [Internet] 2008 Jun [cited 2015 Aug. 15]; 1(1):8-22. Available from: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/rev_brasileira.pdf
17. Brasil. Lei N. 9394, de 20 de dezembro de 1996: estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 Dec 1996. Seção 1.
18. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N. 1, de 18 de fevereiro de 2002: institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Brasília (DF): MEC; 2002.
19. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N. 2, de 19 de fevereiro de 2002: institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília (DF): MEC; 2002.
20. Freitas HCL. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre os projetos de formação. Educ. Soc. 2002; 23(80):136-67.
21. Freitas HCL. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. Educ. Soc. 2007; 28(100):1203-30.
22. Pereira JED. Os desafios das licenciaturas no Brasil frente à hegemonia da educação mercadológica e empresarial. In: Jardimino JRL, Matos DAS, Silva MD, organizadores. Formação e políticas públicas na educação: profissão e condição docente. Jundiaí (SP): Paco Editorial; 2014.
23. Dourado LF. A formação de professores e a base comum nacional: questões e proposições para o debate. RBPAE. 2013; 29(2):367-88.
24. Pacheco E, organizador. Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio: proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais [Internet]. São Paulo (SP): Fundação Santillana/ Moderna; 2012 [cited 2015 Aug 20]. Available from: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A8337ECDC2B0137ED025BFE393C>
25. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB N. 2, de 26 de junho de 1997: dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. Brasília (DF): MEC; 2007.
26. Torrez MNFB. Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária [tese]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2014.
27. Ministério da Educação (BR), Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno. Resolução CNE/CP N. 2, de 9 de junho de 2015: define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, formação pedagógica para graduado e curso de segunda licenciatura). Brasília (DF): MEC; 2015.
28. Dourado LF. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. Educ Soc. 2015; 36(131):299-324.
29. Ministério da Educação (BR) [Internet]. Brasília (DF): MEC. e-MEC. Instituições de educação superior e cursos cadastrados. 2015 [cited 2015 Jul 15]. Available from: [//emec.mec.gov.br](http://emec.mec.gov.br)
30. Zeichner K. The struggle for the soul of teaching and teacher education in the USA. J Educ Teaching: Int Res Pedag. 2014; 40(5):551-68.