



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE MEDICINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA

**COMO SE EXPRESSAM AS ETSUS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM
SAÚDE DO CEARÁ?**

Diógenes Farias Gomes

SOBRAL

2018

DIÓGENES FARIAS GOMES

**COMO SE EXPRESSAM AS ETSUS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM
SAÚDE DO CEARÁ?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, da Faculdade de Medicina da Universidade Federal do Ceará, *Campus Sobral*, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Saúde da Família. Área de concentração: Estratégias de educação permanente e desenvolvimento profissional em sistemas de saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Socorro de Araújo Dias

SOBRAL

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G613c Gomes, Diógenes Farias.
COMO SE EXPRESSAM AS ETSUS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE DO
CEARÁ? / Diógenes Farias Gomes. – 2018.
209 f. : il. color.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral, Programa de Pós-Graduação
em Saúde da Família, Sobral, 2018.
Orientação: Profª. Dra. Maria Socorro de Araújo Dias.

1. Formação Técnica em Saúde. 2. Escolas para Profissionais da Saúde. 3. Escolas Técnicas do SUS.
4. Políticas Públicas. 5. Políticas Educacionais. I. Título.

CDD 610

DIÓGENES FARIAS GOMES

**COMO SE EXPRESSAM AS ETSUS NA POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM
SAÚDE DO CEARÁ?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Saúde da Família, da Faculdade de Medicina, *Campus Sobral*, para obtenção do Título de Mestre em Saúde da Família.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Maria Socorro de Araújo Dias (Orientadora)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Ricardo Burg Ceccim (Examinador Externo – 1 membro)
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

José Reginaldo Parente Feijão (Examinador Externo – 2 membro)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

Maristela Inês Osawa Vasconcelos (Examinador Interno - Suplente)
Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA)

*Dedico este trabalho a minha família, meu
motivo de persistência...*

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pelo apoio financeiro com a concessão da bolsa de estudos.

A minha família por acreditar no meu potencial e investir afetivamente nos meus planos de vida. Meu suporte e base para continuar tentando... Em especial, a minha mãe Luiza Ximenes, minha irmã Mayara Farias, e meus queridos sobrinhos Aquiles e Heloísa.

A Profa. Socorro Dias, pessoa com quem tenho aprendido a cada encontro. Espero compartilhar com você mais voos do meu itinerário acadêmico.

Aos professores que compuseram a banca examinadora. Prof. Ricardo Ceccim pela disponibilidade e singeleza, pessoa leve e de considerações sábias... Ao Prof. Reginaldo pelo interesse em colaborar com suas impressões de mundo e de ciência... E a Profa. Maristela Osawa pessoa com quem tenho compartilhado momentos deste a graduação.

Aos meus grandes amigos Marcos Aguiar e Ana Suelen, por compartilhar bons momentos nestes dois anos de mestrado. Que nossa amizade permaneça...

As amigas que fiz no mestrado, Ana Ramires e Juliana Veras, pelas conversas soltas e alegres.

A todos do grupo de pesquisa LABSUS, em especial a Mariana e Andreza pelo apoio na execução da pesquisa, e a Lielma e Conceição pelos conselhos acadêmicos.

Obrigado a todos pela oportunidade de viver e aprender!

“Uma escrita silenciosa produz uma atenção concentrada e algo assim como um estar voltado para si mesmo. Mas tem também outra qualidade não menos importante: fazer com que o mundo apareça aberto” (Jorge Larrosa – Pedagogia Profana)

RESUMO

Temos nesta dissertação o desafio de compreender a formação técnica em saúde enquanto política pública. Do seu processo histórico entendemos que a formação técnica se faz algo constantemente questionado, oscilando entre os diversos desejos políticos na formação de profissionais, recursos humanos, para o desenvolvimento estratégico e econômico do País. Entendendo a formação de pessoal técnico em saúde como um exercício político educacional, e por encarar o compromisso do SUS com a formação de recursos humanos, ousamos analisar como as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) estão inseridas no que entendemos como política de formação técnica em saúde do estado do Ceará. Para o alcance deste objetivo traçamos uma análise pautada sobre o referencial do Ciclo de Políticas de Stephen Ball, do qual adotamos os contextos de influência, textos e da prática como pressupostos teórico-analíticos diante do objeto de estudo. Traçamos nosso próprio percurso metodológico, onde tivemos como espaços para investigação: no contexto de influências, os fatos histórico-políticos, identificados em documentos disponíveis na literatura científica e meios confiáveis de veiculação de notícias; no contexto de texto, os documentos normativos (Leis, Resoluções, Portarias, Decretos e Pareceres) disponíveis no sítio eletrônico oficial do Governo do Estado do Ceará; e no contexto da prática, os projetos pedagógicos e entrevistas com diretores e coordenadores pedagógicos/ensino das ETSUS. Tivemos como cenário as ETSUS situadas na capital, região norte e sul do Ceará. O estudo ocorreu entre os anos de 2017 e 2018, tendo sido aprovada sua realização por um comitê de ética. Como resultados identificamos que a mercantilização do exercício profissional técnico é um elemento influente e constante no seu percurso histórico, repercutindo no realinhamento das suas concepções educacionais e dos interesses sobre o processo educacional, que oscila com tencionamentos das ETSUS sobre uma formação libertária e emancipatória. Nos documentos normativos conseguimos compreender que essa política possui dois direcionamentos, um voltado às EEEP e outro para as ETSUS, o que seria, respectivamente, as jurisprudências dos setores da educação e da saúde. Diante dos projetos pedagógicos verificamos que as concepções da educação das ETSUS se modelam sobre os pressupostos freirianos e da educação permanente, no entanto, preservando características escolanovistas. E nas entrevistas enxergamos, dentre outras evidências, os desafios para a efetivação da política, que ocorrem diante de uma incompreensão sobre as concepções educacionais que propõe, o financiamento das suas atividades e a pouca visibilidade do seu fazer em determinados momentos da tomada de decisão política. Por fim, compreendemos que a análise realizada neste estudo permitiu entender que as ETSUS possuem um espaço significativo diante da política no que condiz a sua trajetória na formação de trabalhadores para o SUS, no entanto, tem sido afetada pelo contexto político e econômico nacional que tem reverberado na interpretação de que estas escolas, assim como a formação profissional em saúde ao todo, não constituem, neste momento, um espaço estratégico desenvolvimentista, sendo afetada por regimes de corte nos investimentos e na incompreensão sobre o SUS.

Palavras-chave: Formação Técnica em Saúde. Escolas para Profissionais da Saúde. Escolas Técnicas do SUS. Políticas Públicas. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

In this dissertation we have the challenge of understanding technical training in health as a public policy. From its historical process we understand that technical training is constantly being questioned, oscillating between the diverse political desires in the formation of professionals, human resources, for the strategic and economic development of the Country. Understanding the training of technical personnel in health as a political exercise educational, and considering the commitment of the SUS with the training of human resources, we dare to analyze how the Technical Schools of SUS (TSSUS) are inserted in what we understand as a policy of technical training in health in the state of Ceará. In order to achieve this goal, we draw up a structured analysis of the framework of Stephen Ball's Policy Cycle, from which we adopt contexts of influence, texts and practice as theoretical-analytical assumptions regarding the object of study. We traced our own methodological path, where we had as spaces for research: in the context of influences, the historical-political facts, identified in documents available in the scientific literature and reliable means of disseminating news; in the context of the text, the normative documents (Laws, Resolutions, Ordinances, Decrees and Opinions) available on the official website of the Government of the State of Ceará; and in the context of the practice, the political-pedagogical projects and interviews with directors and pedagogical coordinators / teaching of the TSSUS. We had as scenario the TSSUS located in the capital, region north and south of Ceará. The study took place between 2017 and 2018, and was approved by an ethics committee. As a result, we identify that the commercialization of technical professional practice is an influential and constant element in its historical course, impacting on the realignment of its educational conceptions and interests on the educational process, which oscillates with TSSUS tendencies on libertarian and emancipatory formation. In the normative documents we can understand that this policy has two directives, one oriented to the School of Professional Education (SPE) and another to the TSSUS, which would be, respectively, the jurisprudence of the sectors of education and health. In view of the political-pedagogical projects, we have verified that the conceptions of education of the TSSUS are modeled on the Freirean presuppositions and of the permanent education, nevertheless, preserving Escolanovista characteristics. And in the interviews we see, among other evidences, the challenges for the effectiveness of the policy, which occur in the face of a misunderstanding of the educational conceptions that it proposes, the financing of its activities and the little visibility of its doing at certain moments of political decision making . Finally, we understand that the analysis carried out in this study allowed us to understand that the TSSUS has a significant space in front of politics, in line with its trajectory in the formation of workers for the SUS, however, it has been affected by the national political and economic context that has reverberated in the interpretation that these schools, as well as the professional formation in health in the whole, do not constitute, at the moment, a strategic developmental space, being affected by systems of cut in the investments and the incomprehension on SUS.

Keywords: Technical Training in Health. Schools, Health Occupations. SUS, Technical Schools. Public Policies. Educational Policies.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

- Figura 1** – Nuvem de palavras construída a partir dos textos normativos p. 81
- Figura 2** – Mandala da relação entre os grupos de palavras p. 91
- Figura 3** – Mapa de árvore das relações entre
os núcleos da política a partir dos PP's p. 110
- Figura 4** – Relação ente as entrevistas p. 115

LISTA DE QUADRO

- Quadro 1** – Instituições que investiram no desenvolvimento da ESPCE e EFSFVS p. 72
- Quadro 2** – Missão das ETSUS para a formação técnica em saúde p. 96
- Quadro 3** – Trechos dos PP que expressam a educação permanente como pressuposto político-institucional p. 99

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACS – Agente Comunitário de Saúde

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEE – Conselho Estadual de Educação

CEFET - Centros Federais de Educação Tecnológica

CEO - Centros de Especialidades Odontológicas

CF – Constituição Federal de 1988

CIB - Comissão Integestores Biparte

CIES - Comissão de Integração Ensino-Serviço

Conasems - Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde

Conass - Conselho Nacional de Secretários de Saúde

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

EEEP - Escolas Estaduais de Educação Profissional

EFSFVS - Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia

EPS – Educação Permanente em Saúde

ESF – Estratégia Saúde da Família

ESPCE - Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues

ESPI - Escola de Saúde Pública do Iguatu

ETSUS – Escolas Técnicas do SUS

Fenam - Federação Nacional dos Médicos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IAPs - Institutos de Aposentadorias e Pensões

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAMPS - Instituto Nacional de Assistência Médica e previdência Social

INPS - Instituto Nacional de Previdência Social

LDBEP – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Profissional

LOS – Leis Orgânicas da Saúde

Lula – Luís Inácio Lula da Silva

MBL – Movimento Brasil Livre

MRSB – Movimento de Reforma Sanitária Brasileira

NASF - Núcleo de Apoio em Saúde da Família

NOB – Norma Operacional Básica

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMS – Organização Mundial da Saúde

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PET-Saúde - Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde

PIASS - Programa de Interiorização de Ações de Saúde e Saneamento

PITS - Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde

Planfor - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PNAB – Política Nacional de Atenção Básica

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEPS - Política Nacional de Educação Permanente em Saúde

PNQ - Plano Nacional de Qualificação

PP – Projeto Pedagógico

PPREPS - Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde

Primeiro Emprego - Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens

Proeja - Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROFAE - Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem

PROFAGS - Programa de Formação Técnica para Agentes de Saúde

PROFAPS - Programa de Formação na Área de Educação Profissional em Saúde

Projeto Larga Escala – Programa de Formação de Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar

Projovem - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

Pró-Saúde - Programa Nacional de reorientação da Formação Profissional em Saúde

PROVAB - Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PSE - Programa Saúde na Escola

PSF – Programa Saúde da Família

PT – Partido dos Trabalhadores

SAMU - Serviço de atendimento Móvel de Urgência

SEDUC - Secretaria Estadual da Educação

SESA - Secretaria Estadual da Saúde

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SGTES - Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde

SUDS - Sistema Unificado e Descentralizado de Saúde

SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	20
Capítulo 1	26
POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL	26
Notas Metodológicas.....	26
Sobre o Ciclo de Políticas de Stephen Ball.....	29
Características metodológicas do estudo.....	31
Onde observamos a política?.....	32
Como aplicamos o Ciclo de Ball.....	33
Como analisamos as informações	36
Procedimentos éticos.....	37
Capítulo 2	
POLÍTICA-SAÚDE-EDUCAÇÃO: O ENLACE DA CONSTITUIÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM SAÚDE	
Análise sobre o contexto de influência.....	38
Olhando para as influências dos governo federal nas políticas de saúde e educação	39
<i>Da ditadura ao Movimento de Reforma Sanitária</i>	<i>40</i>
<i>Do Movimento de Reforma Sanitária a redemocratização do Estado brasileiro</i>	<i>44</i>
<i>Governo Fernando Collor de Melo (Collor) e Itamar Franco</i>	<i>46</i>
<i>Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)</i>	<i>49</i>
<i>Governo Lula (2003-2010).....</i>	<i>54</i>
<i>Governo Dilma Rouseff (2011-2016).....</i>	<i>61</i>
<i>Governo Temer (2016-atual)</i>	<i>67</i>
Do caleidoscópio ao que Ball nos dá sobre a formação técnica em saúde enquanto política	70
Influências de instituições externas locais, nacionais e internacionais no desenvolvimento das ETSUS.....	74
Capítulo 3	
DOCUMENTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA	
Expressões do contexto de texto	77
A nuvem de palavras como expressão das ideias centrais dos textos	83

<i>Discorrendo sobre o grupo 1</i>	85
<i>Discorrendo sobre as palavras do grupo 2</i>	88
<i>Discorrendo sobre as palavras do grupo 3</i>	90
Mandala como expressão de uma relação interfluxo	93

Capítulo 4

AS ETSUS A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Adentrando ao contexto de prática	96
Pressupostos teórico-filosóficos educacionais das ETSUS	103
Estratégias de ensino-aprendizagem nas ETSUS	108
Propostas de avaliação da aprendizagem	110
Mapa de árvore: expressão dos núcleos definidores da política.....	112
Espaços de discussão da política de formação técnica expressos nos PP's	114

Capítulo 5

COMPREENDENDO AS ETSUS A PARTIR DOS SEUS GESTORES

Averiguando o contexto de prática	116
Aspectos gerais do contexto de prática	117
Como os gestores das ETSUS entendem a política de formação técnica?.....	126
Integração ensino-serviço nas ETSUS	127
Financiamento da política	132
Espaços para a discussão da política	134
Reflexo da prática nos textos da política.....	135

CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
-----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS	140
--------------------------	------------

APÊNDICES	147
------------------------	------------

APÊNDICE 1	148
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido E Pós-Informado.....	148
APÊNDICE 2	149
Documentos Normativos utilizados	149
APÊNDICE 3	177

Dimensionamento das Escolas Técnicas e Cursos no Ceará.....	177
ANEXOS	197
ANEXO 1.....	198
Instrumento orientador para aplicação dos contextos da análise de políticas de Ball*	198
ANEXO 2.....	201
Anuências das ETSUS	201
ANEXO 3.....	204
Parecer do Comitê de Ética	204
DOCUMENTOS SUPLEMENTARES	206
Modelo Anuência	207
Modelo Termo de fiel depositário	208
Modelo autorização para utilização do instrumento de coleta de dados	209

APRESENTAÇÃO

“As emoções e sentimentos são importantes no processo de tomada de decisão”

(FRANCO, 2014)

Apresentamos nesta dissertação o compilado de uma investigação acadêmica sobre como as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) do estado do Ceará, situadas no Nordeste brasileiro, se comportam mediante a política de formação técnica em saúde. Buscamos compreender seus aspectos normativos e pedagógicos a partir de material disponível na literatura científica e jornalística, textos legais, projetos pedagógicos e entrevistas com gestores das ETSUS, a fim de desenhar como essa política acontece.

Adotamos o referencial da análise de política de Ball (1994), e dessa forma foi necessário se afastar de uma perspectiva hierarquizada no ler, interpretar e escrever a política. Apoiados nas concepções de Ball sobre o processo político, exercitamos o desprendimento daquilo que fosse essencialmente ‘a discussão sobre o capital’, buscando alçar voos mais livres, num exercício de libertação acadêmica.

Afeiçoados por estas ideias, apresentamos esta dissertação em cinco capítulos que versam sobre as influências, os textos e a prática da política, de modo geral e específico, tendo como enfoque orientador as ETSUS.

No Capítulo 1 abrimos com uma breve discussão sobre políticas públicas, a fim de trazer ao leitor e avaliador um sentido de aproximação com o objeto de estudo. Logo em seguida apresentamos as notas metodológicas dessa dissertação, esboçando os caminhos que optamos para aplicar o ciclo de políticas de Ball.

No Capítulo 2 adentramos ao contexto de influência trazendo à tona o processo histórico da saúde, educação e formação técnica desde a ditadura militar, porém, com foco no Movimento de Reforma Sanitária, que sinalizou a formação técnica enquanto proposta de ensino e política. Ainda neste capítulo trazemos, sustentados em Ball, uma análise dessas influências, interpretando como determinam ainda hoje o que traçamos aqui como política de formação técnica em saúde no estado do Ceará.

No Capítulo 3 vivenciamos um dilema de identidade, onde fica a política de formação técnica? Buscamos compreender a partir dos textos normativos como a política se configura, em quais contextos ela se encontra e quais seus direcionamentos. Neste capítulo ousamos propor uma dissociação do que seriam suas duas faces, uma direcionada a jurisprudência da Educação, e outra da Saúde.

Já no Capítulo 4 utilizamos os projetos pedagógicos das ETSUS como fonte de inserção ao contexto de prática, e face da política direcionada à Saúde. Optamos por esse entendimento por compreender que este documento se faz vivo ao ponto de ser prático, se disseminando sobre as concepções vivenciais dessas escolas. Assim adentramos a um primeiro contorno deste contexto, e apresentamos um enfoque maior nas discussões sobre as concepções pedagógicas das escolas.

E no Capítulo 5 nos aproximamos dos atores que vivenciam a política. Foi com os gestores das ETSUS, diretores e coordenadores de ensino/pedagógicos, que configuramos o contexto de prática e buscamos sentidos nas relações entre o escrito e o vivido. Neste capítulo encontramos os desafios para a execução efetiva da política nos seus contextos burocráticos, de valor social, e das práticas pedagógicas.

Por fim, esperamos que a leitura e avaliação deste documento possa expressar como a política de formação técnica em saúde se faz presente no Ceará, permitindo reanalisar conceitos, perspectivas e objetivos daquilo que é institucionalizado hoje, além de abrir olhares para os novos caminhos que tendenciam essa política, diante das instâncias decisórias de um governo fortemente neoliberal.

INTRODUÇÃO

Temos em mãos uma temática que se dilui na história do trabalho, da educação e da saúde. No Brasil, o que entendemos como formação técnica, tem seu desenho no processo da colonização portuguesa, quando índios foram encarados como aprendizes, escravizados pelo regime de fixação dos colonos (FONSECA, 1961, p. 69). Por logos anos, a ideia da escravização fundamentou o desenho das minorias, sendo destinado as minorias, ou poder financeiro, as atuações de menor valor social. A medida em que estas ideias foram envolvendo, foi ascendendo a compreensão sobre novas práticas de trabalho, o que possibilitou a constituição de um modelo moderno de formação técnica orientado para a indústria.

Com a estrutura política da República surge o pensamento de ‘preparar para atuar’. A partir dela foram instalados programas de formação e qualificação profissional em massa, designados para pessoal de menor poder aquisitivo e acesso a educação tendo em vista o desempenho de atividades estratégicas para o desenvolvimento econômico do país. Neste pensamento, foi instaurada a Lei nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu a Escola de Aprendizes Artífices nas capitais dos estados, com o objetivo de preparar pessoas menos favorecidas para o funções técnicas e de contramestres (SOARES, 1982). A formação era orientada para a realização de práticas simples, fundamentando-se essencialmente no exercício técnico, operativo, buscando retirar pessoas da vulnerabilidade social e inserir no mercado da indústria e agroindústria, setores de privilégio para o desenvolvimento da República.

A formação técnica orientada para função industrial toma forma e impulso durante a existência das Escolas de Aprendizes Artífices, que duraram até 1942. No período entre a sua criação e extinção, as tentativas em conceber a formação técnica na área da saúde eram quase inexistentes. Na saúde, pouco era fundamentada uma crítica sobre os fazeres profissionais, sendo orientada exclusivamente para um modelo biomédico sobre um sistema público calcado nas ideias de caridade para os menos afortunados e de mérito aos que exerciam funções trabalhistas que, de certo modo, contribuía para o desenvolvimento do país.

A formação técnica em saúde, como a conhecemos hoje, só eclode na década de 1980, sobre tensões para o exercício profissional qualificado. Nesta época, o desejo de reformar o sistema de saúde e suas concepções desencadeou a construção do movimento de reforma sanitária, a qual apontou para a necessidade da reorientação dos fazeres da saúde e conseqüentemente movimentos contra hegemônicos aos modelos de saúde, buscando a formação de profissionais aptos para atuarem sobre novas concepções. Na época, o exercício dos profissionais técnicos e auxiliares era fundamentado na aprendizagem cotidiana, sem

fundamentação teórico-científica, moldada sobre o achismo assistencial, onde o acompanhamento de profissionais com ensino de graduação pouco era eficiente diante da demanda dos serviços de saúde. A necessidade era qualificar pessoas que pudessem compreender o seu exercício profissional, para serem atuantes e reflexivos. Pronko et al. (2011) indicam que, nessa época, parte significativa dos profissionais sem graduação que atuavam na saúde não possuíam sequer a 4ª série do ensino fundamental, demonstrando que as atividades mais substanciais do cuidado às pessoas eram desempenhadas por profissionais com baixa qualificação. Neste mote, os sentimentos de mudança, junto ao movimento de reforma sanitária, incitaram a constituição de políticas públicas para o desenvolvimento de pessoal técnico em saúde.

Incitados pelo desejo de mudança, e diante de um momento adverso das políticas brasileiras, é instituído, ainda na década de 1980, o Programa de Formação de Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar (Projeto Larga Escala), como reflexo dos movimentos de transformação da saúde e da reorientação profissional, principiando a “institucionalização da formação profissional em saúde” (PRONKO et al., 2011, p.73). Com o protagonismo da enfermeira Izabel dos Santos, este programa repercutiu como uma “estratégia de formação, experiência pedagógica, movimento ou ideia, que visou qualificar uma força de trabalho, em consonância com a Reforma Sanitária” (BASSINELO; BAGNATO, 2009, p. 261), reforçando a ideia de uma política pública construída sobre as bases de um movimento popular e contra hegemônico. Junto ao movimento de Reforma Sanitária o Projeto Larga Escala ganha força e sustentação, adquirindo solidez mediante a transição entre um estado ditatorial e o democrático.

Confiamos na ideia de que este programa repercutiu na VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986, espaço onde foi ordenado um novo modelo de saúde, orientado para as necessidades assistências da população. Com o objetivo de diminuir as desigualdades assistenciais, esta conferência repercutiu de forma decisiva na Constituição Federal de 1988 (CF), assumindo posição distinta dos valores dominantes e combate ao estado mínimo. É na CF que identificamos a base jurídico-normativa da formação profissional no SUS, ao ser promulgada como responsabilidade desse sistema a ordenação e qualificação dos profissionais de saúde. Ou seja, passa a ser instituído que o próprio setor da saúde oriente as melhores estratégias para tornar um profissional adequado às necessidades do sistema.

Com a legitimação do Sistema Único de Saúde (SUS) a partir das Leis Orgânicas da Saúde (LOS) (8.080/90 e 8.142/90), foram fundamentados os princípios da universalidade,

equidade, integralidade, descentralização, regionalização e controle social, garantindo o compromisso entre as três esferas do governo, federal, estadual e municipal, na “formulação e execução da política de formação de desenvolvimento de recursos humanos para a saúde” (BRASIL, 2003, p. 27). Estas leis são as precursoras para o desenvolvimento de políticas voltadas ao ensino na saúde, o fortalecimento da orientação da formação para o SUS, e de maneira consequente, a institucionalização das Escolas Técnicas do SUS (ETSUS), assim como a revisão das concepções ideológicas dos centros formadores de recursos humanos, instituídos na década de 1970 (BORGES et al., 2012). As ETSUS, em particular, emergem sobre as transformação do estado e da forte relação com movimentos de reforma, características lhes reservam a qualidade de escolas reflexivas e significativas.

As ETSUS, no decorrer dos anos, foram tomando força diante das políticas públicas, o que as promoveu como espaços de educação na saúde. Munidas pela formação técnica como ferramenta, essas escolas passaram a disseminar o caráter humano e cidadão, se desvinculando de perspectivas negativas sobre o técnico em saúde. Porém, um dos desafios para a efetividade dessa prática foi o financiamento insuficiente para todas as ações desenvolvidas pelo SUS, e a valorização das instituições privadas mediante um estado neoliberal. É, em meio a este modelo de estado, que em 1999 é instituído o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE). Este programa, apesar de se direcionar para a formação técnica em saúde e para atuação no SUS, não favoreceu as ETSUS, cedendo aos desejos da rede privada. Os recursos públicos eram repassados para qualquer instituição, independente da sua natureza, com interesse em participar do programa. A abertura às instituições privadas e a baixa quantidade de escolas e centros formadores de recursos humanos instalados na rede pública, favoreceu a baixa participação do setor público, apenas 32% comparado a 68% do setor privado. As ETSUS, segundo Pronko et al. (2011), apresentaram uma significância de apenas 12% dentre o total de instituições públicas.

Há contestações de que a participação das ETSUS no PROFAE tenha sido ainda menor. Cêa, Reis e Conterno (2007) atestam que as escolas participaram com apenas 10% de representação, dando espaço maior as instituições privadas. As características desse programa nos dá a vista a existência de privilégios à iniciativa privada, consequente a um modelo político neoliberal que se afirmou no cenário político brasileiro. Ainda nos apoiando nesses autores, podemos ver os pressupostos de um estado não-estatal e o incremento de indústrias internacionais que financiam a política maior e determinam os processos de gestão econômica, do trabalho, educação e saúde. Pensamos ainda que estes fatores não influenciaram apenas na

organização das ETSUS enquanto instituições de educação para o SUS, mas foram determinantes para as percepções de um modelo educacional crítico, uma vez que a visão dessas escolas era orientar profissionais críticos, emancipados de um modelo hegemônico, permitindo a transformação das suas práticas e o olhar de estranheza pelas decisões tomadas por uma sociedade meritocrata. Com este programa temos o primeiro ensaio, pós-constituição de 1988, dum ensino técnico voltado para o SUS, e apesar de ter assumido um modelo privatista, auxiliou na implantação de quatro novas escolas e o melhoramento da capacidade instalada das já existentes no seu período de execução. Isto é, embora tenham havido adversidades, o PROFABE contribuiu para que as ETSUS apresentassem sua importância na formação de pessoal técnico.

Ousamos trazer à tona o Programa de Formação na Área de Educação Profissional em Saúde (PROFAPS), que embora recente diante de um contexto histórico alongado da formação técnica, exhibe uma abordagem ampliada sobre seus pressupostos administrativos, preferindo o setor público em detrimento ao privado. Saindo apenas do enfoque sobre o ensino em enfermagem este programa se lança na oferta de outros cursos técnicos como radiologia, saúde bucal, vigilância em saúde e hemoterapia, disseminados em 319 escolas técnicas de saúde, públicas e privadas (BRASIL, 2014; PRONKO et al., 2011; ALGEBALLE, 2011). Emanam junto a este programa movimentos para institucionalização da educação na saúde enquanto política e espaço cativo nas decisões do setor da saúde, muito impulsionado pela criação da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) que tornaram pauta constante na arena política as discussões da formação profissional como um compromisso do SUS.

A gestão da educação profissional e os movimentos que alavancaram este perfil de formação no país, foram subsidiados por um momento político progressista, de caráter popular e de favorecimento das minorias. A formação técnica em saúde então surge associada às escolas de educação básica, na oferta do ensino médio integrado, como também para a qualificação de profissionais da saúde já inseridos no sistema. Esta última, por ser alinhada à Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), encara o trabalho como processo de aprendizagem e junto a ele um moinho de força e movimento, possibilita que as ETSUS assumam a educação permanente como base ideológica das suas propostas e fazeres. Neste sentido, a formação técnica, enquanto política, permanece em movimentos frequentes de atualização, constituindo-se de base política, sociológica, educacional e administrativa. Em Souza (2009) encontramos que a formação técnica, uma vez que considera um formato de

política educacional que adentra e se concatena ao setor da saúde, se conforma num pensamento pretensamente contra hegemônico nos modelos de educação e saúde.

Neste sentido, caminharemos sobre a formação técnica enquanto política que adentra aos setores da saúde e da educação, compreendendo que há, nas duas áreas, uma relação multiforme. Assim, propomos realizar uma análise do que seria a política de formação técnica em saúde junto às ETSUS do estado do Ceará, buscando saber como ela acontece, e de que forma tem se desenhado. Buscamos um alinhamento aos estudos das ciências sociais e da educação, interpretando que o processo político-educativo é munido pelos dois campos, assim preferimos encarar essa política sobre uma vertente multidisciplinar. Deixamos claro que neste estudo não alcançamos alguns autores da política, a saber professores e discentes, uma vez que nosso enfoque é sobre como se colocam as ETSUS diante de um processo de gestão política que envolve diretamente as funções de diretores e coordenadores pedagógicos/ensino.

Tal política, por se fazer histórica, nos reverbera um cenário preenchido de conflitos e silenciamentos. Desta forma, nos aproximamos do que a história da política sugere como significativo para sua construção e prática. Consideramos, portanto, que este *lúmen* possibilita a aproximação com os contextos de discussões da política que norteiam o ensino no cenário político atual, com a reformulação do ensino médio e a reflexão necessária sobre a participação das ETSUS enquanto mecanismos da formação de recursos humanos de trabalhadores para a saúde. Ainda, enxergamos a análise da política também como uma práxis multidisciplinar, que permite averiguar o seio contextual da política pública. Em Lessa et al. (2015) vimos a criação das políticas a partir da definição da agenda de governo, cabendo sua análise orientada por modelos teóricos que possibilitam verificar a realidade e os sentidos envolvidos na sua operacionalização.

Por fim, compreendemos que o ensino técnico ganhou força na medida em que foram formulados projetos, estratégias e ações no seio da educação na saúde. Tais iniciativas repercutiram visivelmente na organização das instituições de ensino e nas propostas pedagógicas instituídas pelas mesmas. No entanto, a relação entre essas iniciativas instituídas e sua repercussão no cenário e nos profissionais que a executam tem sido pouco estudada. Essa constatação origina-se da incipiência de estudos que tratam das políticas educacionais na área da saúde. Vê-se mais forte a sustentação de práticas pedagógicas que orientam o ensino na saúde ou a avaliação da implementação de determinada política, sem considerar suas influências em diferentes contextos. Baptista e Viegas (2014, p 430) complementam que os

recentes estudos na área da educação, e aqui se inclui o ensino técnico em saúde, “têm apontado a necessidade de compreender como as políticas públicas educacionais [na saúde] são definidas, propostas e elaboradas e, mais particularmente, implementadas nos âmbitos das redes” [redes de ensino ou sistemas públicos]. É desta lacuna que este estudo sustenta-se como inédito ao propor a análise da política pública de ensino técnico em saúde numa unidade federativa brasileira, a partir de um referencial teórico-analítico que garante a observação sobre os textos, a interpretação destes e a repercussão na ação dos profissionais, possibilitando identificar dificuldades e elaborar estratégias. Destarte, ressaltamos que este trabalho de dissertação tem o objetivo de analisar como as ESTSUS estão inseridas na política de formação técnica em saúde no estado do Ceará. Uma vez tomados por este objetivo, buscamos compreender como a política acontece, que linhas tomam e que sentidos exprimem no contexto da gestão e da educação dentro das ESTSUS, deste modo, implicamos um olhar também sobre seus impactos e contribuições para a sociedade, entendendo que a política não ocorre apenas de maneira administrativa e institucional, mas também viva mediante um espaço de intensidades na sua prática.

Em suma, a fim de sustentar este objetivo, partimos sobre uma análise pautada no referencial do Ciclo de Políticas de Ball, buscando compreender a formação técnica e as ESTSUS nos contextos de influência, de texto e prática. Apresentaremos como utilizamos este referencial nos capítulos a seguir.

Capítulo 1

POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DO CICLO DE POLÍTICAS DE BALL

Notas Metodológicas

Política pública é um termo composto de vários significados e formas. Sua interpretação depende das intenções e conotações de quem as mediam (CHRISPINO, 2016). A compreensão deste termo é algo tão plural que permite diversas adjetivações, sejam para as palavras “política” ou “pública”, de maneira distinta, ou delas em conjunto. Na visão aristotélica, este termo seria a união entre *polis* e ética, o que detém o homem como detentor meio para o sentido dessa prática política, para qual podemos indicar o próprio homem como ser político.

Nessa relação de proximidade, o homem e a política auxiliam na existência de três dimensões, conforme afirmam Heidemann e Salm (2014): a primeira dimensão engloba tudo o que diz respeito a vida das pessoas, em sociedade e organização, e como põe Aristóteles, faz parte do homem, mas não é sua totalidade; A segunda, compreende um conjunto de métodos e processos aplicados por indivíduos ou grupos, para conquistar ou manter o poder, sustentando-se na concepção política de Maquiavel; e a terceira, sustentada sobre o princípio de governar e conceder de maneira organizacional o bem comum. Nestas três dimensões, o poder pela política é algo que o homem almeja como meta social. O detentor do controle da política é o influenciador dos moldes aplicados na sociedade. Estas dimensões tal hora se entrelaçam no espaço contemporâneo, permitindo compreender política como prática sobre diferentes afetações.

Numa visão teórico-conceitual, vimos em Souza (2006) a política como uma manifestação dos desejos reprimidos, sejam pertencentes as classes majoritárias, sejam os orientados para os desejos das minorias. Para esse autor a política pública, refinada e orientada conforme se apropria o termo, é adjetivo das práticas entre sociologia, ciência política e economia, apoiada sobre uma teoria geral da política pública, que explica a relação entre estado, política, economia e sociedade, o quadrilátero das políticas públicas. Neste sentido, a compreendemos como um fenômeno social, composto por influências e significados colocados por diferentes atores de um sistema de poder, podendo ser entendida como uma prática, teoria ou ainda disciplina acadêmica. Ainda em Souza (2006), como disciplina acadêmica, a política pública nasce nos Estados Unidos da América, na análise da produção dos governos e o papel do estado na responsabilidade social.

O estudo sobre a política é algo dinâmico, instituído por visões complexas e diferentes que buscam traçar um perfil e se encaixar em um modelo que expressa e coaduna suas vontades. Identificamos então duas classes doutrinárias que regem os sentidos da política e fundamentam outras que assumem uma identidade singular, são elas a Clássica (conservadora, liberalista,

socialista científico) e Romântica (anarco-liberalismo, facismo e tradicionalismo) (CHRISPINO, 2016). Desses modelos podemos assumir que o estudo das políticas públicas é algo misto, constituído de diversas possibilidades e lentes para encarar as práticas de organização social. Desta maneira, trazemos novamente Souza (2006) quando destaca as dimensões da análise das políticas, que compreendem a: *polity*, que assume a ordem do sistema político, delineada pelo sistema jurídico, e que ocupa uma estrutura institucional do sistema político-administrativo; *politics*, que compete o processo político, de caráter conflituoso e de intensos movimentos, explícitos ou não, sendo concernente a atividade estatal; e *policy*, como o conteúdo completo dos programas políticos, concernentes ao produto da atividade política no âmbito de um determinado Estado. Na análise das ‘políticas públicas’ assumimos a dimensão da *policy*.

A análise de políticas públicas (*policy analysis*) é incrementada como espaço de estudo a partir dos anos de 1930 com o protagonismo de Laswell e Simon nos anos que sucederam esta década (LOPES, 2014), partindo da institucionalização do Estado em ação. Chrispino (2016) traz a compreensão de que este tipo de análise trata-se do estudo crítico de todo o processo de implementação de uma política pública. Pode ser considerada como o conjunto de conhecimentos de diversas disciplinas, ou subárea aplicada que objetiva uma observação sobre o caminho da política e suas respectivas potencialidades e problemas.

Considerando a proposta deste trabalho de dissertação, revelamos a intenção de exprimir uma análise sobre a política de formação técnica em saúde. Partimos dessa intenção investigativa por considerar incipiente a expressão científica dos estudos orientados para a formação técnica em saúde enquanto política pública, permitindo assim o compartilhamento duma primeira experiência sobre o que compreendemos dessa política.

A proposta analítica, para tanto, parte de uma correlação entre as áreas da saúde e educação, o que permite a aplicação de um modelo de análise de políticas que permitiu a observação sobre o seio da saúde e da educação, do contexto duma política educacional. Esta ideia implica na escolha pela abordagem do ciclo de políticas, para qual é válido apontar a existência de duas possibilidades de aplicação deste tipo de análise, uma sustentada sobre as propostas de Kingdon e outra por Stephen Ball. Na primeira o modelo de ciclo de políticas é interpretado como um caminho de investigação sobre o *modus operandi* e o *modus faciendi* da política pública, a partir de uma interpretação processual, visando seu bom êxito prático e administrativo (PINTO, 2008). A segunda proposta, apresentada por Stephen Ball, permite

outra visão sobre análise das políticas públicas. Por se fundamentar nas políticas educacionais, parte de uma interpretação dinâmica e compreende a abordagem do ciclo de políticas (*Policy Cycle Approach*), como um composto de contextos que influenciam na implementação da política pública, permitindo interpretá-los e analisá-los sobre um conjunto de relações políticas, envolvendo os textos e os diversos atores que vivenciam a sua implementação (JESUS, 2014).

Compreendendo a performance mais diluída do ciclo de Ball, Mainardes (2009, p.9) salienta que “a formulação de políticas públicas não depende somente de processos associados às trajetórias institucionais específicas, mas possuem, igualmente, uma dinâmica própria”. Esta ideia permite conceder a proposta do ciclo de políticas de Ball uma originalidade na investigação sobre o ensino técnico em saúde, ao tempo em que concede a exequibilidade da análise das políticas que o orientam. Neste contexto as políticas públicas, apesar de manifestarem um termo polissêmico e polissemântico, permitem a observação sobre os diversos fenômenos derivados da relação de poder entre Estado e sociedade, tomando para si processos históricos e diferentes ideologias políticas que possam ser aplicadas.

Sobre o Ciclo de Políticas de Stephen Ball

O processo político pode ser considerado dinâmico e contínuo onde estão presentes três arenas políticas: a política proposta; a política de fato, incluindo textos políticos e legislativos; e a política em uso; que não podem ser tratados de forma estanque, uma vez que a formulação de uma política não pode ser separada em fases como propõe o modelo de ciclo de política formulado por Kingdon (BOWE; BALL, 1992; BALL, 2009; VIEGAS, 2014). Desta forma, o referencial que mais se aproxima duma relação continua entre estas três dimensões é o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, pois tratamos aqui de uma política de interface educacional. Este referencial teórico-analítico propõe um modelo heurístico que questiona o papel do estado nas políticas educacionais, e as características de poder implicadas nas suas relações internas e externas à política (LOPES, 2016), o que garante uma visão mais interna e dinâmica.

A relação entre o macropolítica e o micropolítica pode ser investigada como algo próximo pelo referencial do ciclo de políticas, entendendo a decisão política e o seu fazer como elementos concomitantes. Assim, este referencial nos propõe a abordagem da política em cinco contextos: contexto da influência; contexto do texto; contexto da prática; contexto dos resultados e efeitos; e contexto da estratégia. Destes nos detemos apenas aos de influência, de

texto e de prática. Viegas (2014) considera esses três contextos como os mais antigos, entendendo-os como a base para a aplicação deste referencial.

Buscando uma definição desses ‘contextos’, Jesus (2014) especifica que: o contexto de influência possibilita a compreensão das influências sociais, culturais e concepções políticas na configuração de uma nova política, ou de uma política corrente; o contexto de produção do texto investiga os resultados do contexto de influência nos textos da política; e o contexto de prática compreende o envolvimento dos atores sociais na implementação da política. Considerando o que Mainardes (2006a) nos informa sobre o ciclo de políticas, entendemos este referencial como algo liberto de referenciais teórico-metodológicos estruturados, que propõe um passo a passo para sua operacionalização. No ciclo de políticas de Ball enxergamos algo contínuo, difícil de saber por onde começar e como aplicar a investigação, podendo acontecer num único contexto, ou entre os cinco. Desta maneira, optar pela utilização de apenas três contextos não ocasionou prejuízos a esta dissertação, uma vez que tratamos de uma abordagem liberta. Deste modo compreendemos a partir de Mainardes (2006a) a possibilidade de utilizar diferentes técnicas metodológicas, por exemplo, no contexto de influência podemos utilizar uma abordagem bibliográfica, em espécie a construção de um estado da arte, apreendido sobre os fatos históricos independente das inúmeras referências que o preenchem de registros, assim como também poderíamos aplicar entrevistas e outras técnicas que fossem por sinais cabíveis. No contexto de texto, podemos ter o enfoque sobre os documentos normativos e no contexto de prática uma observação no como as instituições se desenvolvem diante da política, podendo ser por entrevistas ou quaisquer outras técnicas que conduzam uma coleta de informações.

Numa visão sobre a política educacional, e nos apoiando sobre as concepções da educação manifestadas pelo referencial, identificamos no ciclo de políticas uma abordagem sustentada na escola crítica, que nos orienta uma visão de como as ações do estado determinam a política, e de como o processo educacional desempenhado, assim como a própria política, desencadeiam no aluno um desejo contra-hegemônico às decisões que o limitam aos arreios sociais. Para tanto, destacamos a dificuldade de se desvencilhar de concepções libertário-progressistas, que em determinados momentos nos põs numa contraversão ao referencial, manifestada de maneira espontânea.

Para uma melhor compreensão dessas etapas, apresentamos a seguir as técnicas que optamos por utilizar para o desenvolvimento de cada contexto diante da política de formação técnica em saúde. Contudo, já cabe salientar que a abordagem do ciclo de políticas não exige

uma ordenação ou cronologia de uma etapa a outra. Santos e Lima (2014) nos ajudam nesta afirmação quando sustentam que este referencial teórico-analítico busca desconstruir uma abordagem hierárquica e repensar os sentidos colocados na implementação da política pública, buscando articulá-los em uma reflexão contrária ao controle administrativo do Estado.

Características metodológicas do estudo

Tratamos de um estudo que leva em consideração a interpretação e vertente analítica implicada pela sociologia da educação. Apoiamo-nos sobre um referencial teórico-analítico que se desdobra sobre as concepções do materialismo histórico-dialético, considerado como base a observação dos fenômenos que circundaram o objeto de estudo.

Por concatenar conceitos e práticas de uma política, considerando expressões normativas, deliberativas e de implementação; este estudo propõe um método vivencial para exame do objeto a ser investigado, além da análise crítica dos atores envolvidos direto e indiretamente. Transcendemos para este estudo uma característica qualitativa, o que irá permitir uma abordagem subjetiva dos fenômenos que circundam a política de formação técnica em saúde. Segue, para tanto, a tendência pelas análises qualitativas no campo da sociologia da educação, que têm ganhado corpo desde o início da década de 1980 (BARRETO, 2009).

A partir dessa perspectiva destacamos a tipologia de pesquisa inspiradora deste estudo: empírico, documental e exploratório-descritivo.

Empírico: uma que vez que determina um posicionamento crítico a partir do pressuposto da utilização de um referencial teórico-analítico de interpretação dos contextos das influências, que levaram a constituição da política de ensino técnico em saúde, envolvendo os preceitos políticos (*Polity, Politics e Policys*) no cenário brasileiro. A base empírica possibilita a visualização das correntes de pensamento político implicadas durante a criação da política em análise, sua implantação e execução. Foram levadas em consideração as correntes que orientam o termo “pensamento político”, sustentado nos referenciais do individualismo e coletivismo como orienta Farago (2007).

Documental: essa característica se fez presente em algumas etapas da realização da investigação, com a utilização de textos normativos disponíveis pelo Ministério da Saúde, Ministério da Educação, sítios eletrônicos da saúde e educação do governo do estado do Ceará,

além dos projetos pedagógicos de escolas técnicas em saúde. Ademais, salientamos que a utilização destes documentos permitiu a observação da política pública, a partir das determinações conceituais aplicadas em um contexto crítico de influências.

Exploratório-descritivo: quando fomos a campo conhecer a realidade do contexto de prática, buscando compreender a realização da política nos seus locais de implementação. Para tanto, foram utilizadas técnicas de coleta de informações que nos exigiu o contato com os gestores da educação das ETSUS, uma vez que os entendemos como principais informantes-chave da política.

Diante destes aspectos consideramos a política de formação técnica em saúde como algo fluido que pôde ser sentida e observada a partir da implementação de Programas que orientam a formação técnica e educação na saúde como um todo. Remetemos, portanto, a concepção de política pública apresentada por Lima e D’Ascenzi (2013) no que concerne a ideia de que a política existe independente da promulgação de textos compilados e sumarizados que anunciem sua construção.

Onde observamos a política?

Ousamos ir a campo para investigar o cenário de prática da política e compreender como ela acontece. Assim tivemos o estado do Ceará como espaço para uma investigação, território em que os processos de educação profissional se fazem como algo prático, que de maneira histórica revela seu protagonismo na disposição de projetos e programas como o Larga Escala, PROFAE, PROFAPS e a Cooperação Brasil-Canadá.

Reunimos para tanto a investigação em três ETSUS do estado, considerando uma para cada região de abrangência. Na capital tivemos a Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues (ESPCE), ao Norte a Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia (EFSFVS), e ao Sul a Escola de Saúde Pública do Iguatu (ESPI). Declaramos a existência de outra escola, localizada em Barbalha, CE, mas por não está operante na oferta de cursos técnicos não foi incluída nesse estudo. Em específico, a Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues (ESP-CE): localizada na cidade de Fortaleza, Capital do estado, foi criada em 1993, com a missão de “fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) por meio da formação de seus trabalhadores”, ofertando cursos técnicos, pós-

técnicos, atualização e pós-graduação para todos os municípios (RET-SUS, 2016). A Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia (EFSFVS): localizada em Sobral, Região Norte, inaugurada em 2001 a partir de iniciativa municipal com a “missão de devolver ações educativas junto ao Sistema Saúde Escola de Sobral” (RET-SUS, 2016). E, a Escola de Saúde Pública do Iguatu (ESPI): localizada na cidade de Iguatu, foi criada em 2005 por meio de iniciativa municipal. Tem como objetivo “favorecer o desenvolvimento da população do município de Iguatu e demais municípios das 17ª e 18ª regiões de Saúde do Ceará”, sua missão “é desenvolver estratégias de intervenção no campo da formação técnica e capacitação de trabalhadores da saúde” (RET-SUS, 2016). Destacamos que além destas características, essas escolas se apresentam como o embrião da concepção de formação de trabalhadores para o SUS no estado, tendo hoje espaço considerável nas decisões sobre a política nas regiões regimentadas pela Comissão Intergestores Bipartite (CIB).

Consideramos este cenário como espaço para a investigação do cenário de prática, uma vez que compreendemos que a criação destas escolas partiu da fundamentação do SUS enquanto política de educação na saúde, aspecto instituído pela CF de 1988, que de maneira consequente desencadeou princípios e fundamentações sobre a prática em formação profissional. Assim encaramos o cenário de prática, como também os contextos de influência e texto, num período de investigação que ocorreu de março de 2017 a fevereiro de 2018.

Como aplicamos o Ciclo de Ball

Para a realização deste estudo enxergamos no ciclo de políticas de Ball a oportunidade para a aplicação de técnicas de coleta de dados e de análise complementares. Para tanto, fizemos uma adaptação sobre o que recomenda Ball sobre o Ciclo de Políticas, realizando a construção de um itinerário metodológico por nós definido, sem se afirmar sobre algo essencialmente pré-estruturado, a medida em que a investigação foi sendo desenvolvida foram (re)adaptadas as propostas, como apresentamos nos próximos parágrafos.

No contexto de influência analisamos as intenções e propostas que influenciaram a escrita dos textos normativos que orientam a política de formação técnica em saúde. Concernente a Ball, Reis (2010, p. 12) afirma que nesse contexto “nascem as políticas públicas, onde as redes sociais atuam e onde podem ser analisados os discursos e argumentos, dando lugar a uma articulação de influências”, permitindo uma interação dialética ente o local e o global. Destarte, a fim de orientar o processo investigativo, salientamos as seguintes questões

que orientaram a construção deste contexto: quais acontecimentos do estado brasileiro influenciaram no delineamento da política de formação técnica em saúde no Ceará?

Conforme Duso e Sudbrack (2010) na busca por respostas para este questionamento buscamos suporte em artigos científicos publicados em periódicos científicos, livros, conferências e exposição de ideias que representem influência sobre a política. Deste modo, entendemos este contexto como um estado da arte, mas que não se concentra apenas no que foi publicado, mas no que ocorreu de fato histórico que tenha sido determinante como influência à política.

Foi mediante ao contexto de influência que identificamos as motivações sociais e governamentais que desencadearam os discursos políticos na formação da política pública, com o objetivo de identificar a base para constituição da mesma. Diante disto, observamos que cada vez mais os acontecimentos nacionais, decorrentes, na maioria das vezes, de fatos internacionais, influenciaram na concepção da política de formação técnica nos âmbitos nacional, estadual e municipal. Seguimos então o que propõe Reis (2010) ao entender que esse contexto é simbiótico ao contexto de produção de texto, visto que as influências que determinam a formação da política são visivelmente identificadas no texto, ou identificadas de forma subjetiva. Desta característica **sinalizamos que a execução do contexto de influência ocorreu de forma simultânea ao contexto de produção de texto.**

No contexto de produção de texto se situa a produção dos textos normativos, considerados como reflexos da ação do contexto de influência, que repercutem na tomada de decisões da política. Este contexto permite transcender o documento no que ele representa, e permite dar ênfase as suas intenções, expostas subjetivamente. Foi a partir do texto que podemos compreender as possibilidades e limitações da política pública, verificadas a partir do contexto de prática.

É importante salientar a existência de atores que participam na formulação da política e os que sustentam sua execução no cenário dos objetivos e metas. Os primeiros exercem uma influência importante na construção e implementação da mesma, já os segundos atores participam dessa política a partir das ações que são deliberadas e da interpretação dos textos normativos. Esta interpretação pode ser conduzida sobre dois estilos especificados por Roland Barthes (1974), a *writerly* e *readly* que permitem “os gestores da educação estão envolvidos com a política’ e de que modo manifestam suas intenções” (MAINARDES, 2006b).

Estes estilos serão investigados nos textos que compreendem a estrutura política do ensino técnico em saúde no SUS como leis, portarias, resoluções, pareceres, manuais, mídias, pronunciamentos oficiais e etc (DUSO; SUBBRACK, 2010). Para identificar essas evidências realizamos buscas nos sítios eletrônicos do Ministério da Saúde, Ministério da Educação e nos sites oficiais da saúde e educação do Governo do Estado do Ceará, além dos impressos identificado nos sites dos municípios. Neles buscamos um olhar prescritivo (*Reardly*) limitado ao envolvimento do leitor, sendo ele prisioneiro dos desejos e pensamentos maiores, determinados pelos pensadores da política maior; e um olhar escrevível (*Writerly*), onde o leitor e o autor atuam de maneira conjunta, ficando duvidoso até se assumiram estes papéis de maneira individual, uma vez que o texto se faz escrevível mediante a colaboração mútua entre os dois, sendo um intérprete as intenções do outro, o que poderíamos considerar como uma relação mais amorosa.

Mainardes (2006b) sustenta que estes estilos podem surgir de maneiras diferentes, com a presença dos dois estilos no mesmo texto, manifestando a associação de parte mais prescritivas e outras mais interpretativas. Ainda, atenta para uma possível classificação hierárquica do surgimento dos textos, sinalizando uma possível diferença entre os textos iniciais e os secundários, que subsidiam a implementação do programa ou política.

Consideramos neste estudo que os textos são reflexos das disputas e acordos, pois “os grupos competem para controlar as representações da política, e isso repercute na sua linguagem e interesse público” (VEIGAS, 2014, p. 195). Neste princípio representam as políticas e por isso nem sempre são coerentes e claros, podendo até mesmo apresentar contrariedade e possuir vários formatos, como textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos e etc (MAINARDES, 2006b). É importante salientar que este contexto permite a inferência sobre as propostas políticas presentes no texto.

No contexto de prática, Ball compreende como o espaço de investigação do que for discutido nos contextos de influência e de texto, que, conforme aponta Veigas (2014) constitui uma rede de discursos, mediatizados pelo hibridismo da política e da sociedade. Deste modo, consideramos que os textos são representações finais de um conjunto de intenções que se fizeram agitadas por anos, o que nos orienta que os textos possam ser (re)lidos a todos os instantes, tornando-se, às vezes, atemporais a depender de como é escrito.

No contexto da prática vimos recontextualizações e reinterpretações daqueles que são efetivamente os autores da política, os que o torna viva em espaços de micropolítica. Esse “contexto” permite a identificação de problemas que necessitam ser resolvidos, mas que nem sempre são suscitadas orientações no que fazer diante dessas situações. É neste momento onde “o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais as metas particulares ou efeitos são estabelecidos” (BALL, 2006, p. 26).

Como um reflexo do contexto de formação de texto, no contexto de prática foi possível verificar mudanças significativas na política original, e até mesmo nos questionar se há uma política direcionada a formação técnica em saúde. Para tanto, buscamos observar no grupo de gestores das ETSUS a existência e construção dessa política de modo a encontrar a execução real das propostas educacionais da política.

Para efetivar a realização deste “contexto” realizamos entrevistas semiestruturadas com cinco informantes-chave que atuam nas ETSUS como diretores e coordenadores pedagógicos/ensino. As entrevistas seguiram o roteiro de perguntas para o contexto de prática. Nas discussões apresentamos a fala dos informantes-chave classificando-os de 1 a 5, sem estabelecer uma ordem prioritária na divisão entre as escolas. Também consideramos para este contexto os projetos pedagógicos, compreendendo que exprimem uma manifestação daquilo que é constituído e discutido no cenário da prática da política.

Por fim salientamos que todos os contextos foram orientados por um roteiro de um estudo realizado por Vidoch (2002), também utilizado por Mainardes (2006a) (Anexo 1).

Como analisamos as informações

A fim de complementar a análise do ciclo de políticas sentimos a necessidade de nos apropriar de um referencial de análise com a perspectiva de atribuir um processo analítico metodológico as discussões. Assim, optamos pela utilização da análise da categorização proposta por Bardin (2011). Neste sentido realizamos a identificação dos microtemas que depois agrupamos em capítulos temáticos que se alinham as propostas do referencial do ciclo de políticas de Ball. Na categorização preferimos nos orientar por uma análise da interação entre os microtemas, com a intenção de constituir e desmembrar hipóteses concernentes com as propostas de Ball.

Em suporte a análise qualitativa utilizamos o *Software Nvivo 11* para a realização de da frequência e relação das palavras, termos e sentidos presentes nos documentos normativos e nos projetos pedagógicos.

Procedimentos éticos

A realização deste estudo suscitou o respeito a Resolução 466/12, de 12 de dezembro de 2012, que trata das diretrizes e normas das pesquisas com seres humanos. Assim infligimos o mínimo a autonomia dos entrevistados, concedendo-os a liberdade na decisão pela entrevista. Salientamos que estes foram expostos a riscos mínimos, uma vez que não foram realizadas intervenções danosas nos seus processos de trabalho e de vida. As entrevistas só foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice 1).

Uma vez que utilizamos os projetos pedagógicos das ESTSUS, solicitamos anuência para utilização dos documentos (Anexo 2) mediante assinatura do termo de fiel depositário.

Respeitando os princípios éticos em pesquisa este estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú com parecer de nº 2.158.041, expedido em 05 de julho de 2017 (Anexo 3).

Capítulo 2

POLÍTICA, SAÚDE E EDUCAÇÃO: O
ENLACE DA CONSTITUIÇÃO DA
POLÍTICA DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM
SAÚDE

Análise sobre o contexto de influência

Neste capítulo buscamos a partir da interpretação das influências políticas, econômicas e histórico-culturais brasileiras traçar uma análise sobre os acontecimentos importantes para a formação técnica em saúde. Propomos assim uma visão caleidoscópica sobre estas influências, buscando enxergá-las como efeitos de uma relação (as)simétrica entre cultura, educação, política e sociedade.

É importante determinar que um caleidoscópio, instrumento óptico de pequeno tubo com vidros multicoloridos, é especial, diferente do que seria uma luneta. Nesta diferença ele se torna atrativo, nos dá interações, cores e afetações que movem e envolvem, demonstra o que seria o real, a multirrelação. A luneta, não tão ruim, nos proporciona olhar mais longe, no entanto sem atentar para as diversidades de olhares que possam ser feitos. Olhar pelo caleidoscópio é uma estratégia de adequar o que Stephen Ball propõe no referencial de ciclo de políticas.

Para a construção deste capítulo foram consideradas fontes legais (leis, portarias, decretos e resoluções ministeriais), fontes acadêmicas (livros físicos, e-books, artigos disponíveis, dissertações e teses) e publicações em canais de comunicação. Os materiais utilizados (Apêndice 2) serviram para delimitar um *corpus* das influências nacionais e internacionais que se fizeram presentes no decorrer da história política brasileira. É importante ressaltarmos que estas influências globais e locais se conectam e acabam determinando uma a outra, ora num sentido, ora noutro. Para tanto, organizamos este capítulo em duas partes, a primeira em que se lança uma análise histórico-dialética dos acontecimentos da ditadura militar ao governo Temer, e a segunda que versa uma análise direta ao conjunto de influências sobre a educação profissional e técnica de nível médio na saúde a partir do pensamento de Stephen Ball. Portanto, seguimos este capítulo num olhar pelo caleidoscópio sobre as influências do governo federal nas políticas de saúde e educação, e conseqüentemente na formação técnica.

Olhando para as influências dos governo federal nas políticas de saúde e educação

Antes de estabelecer os olhares sobre as influências do Movimento de Reforma Sanitária Brasileira (MRSB) na concepção da formação técnica em saúde, o que seria o ponto base a formação técnica como a conhecemos hoje, consideramos importante discutir a educação técnica profissionalizante do período da Ditadura Militar, partindo da ideia que os movimentos

acontecidos entre 1964 e 1985 foram determinantes para a organização social no restabelecimento da democracia e a construção da constituição cidadã.

Da ditadura ao Movimento de Reforma Sanitária

Aproveitamos o olhar de Cunha (2014) sobre este período para discutir os impactos da Ditadura sobre o ensino técnico. Destacamos a Lei de Diretrizes e Bases do Ensino (Lei nº 5.672/71), a qual Cunha (2014) diz ter extinguido o ensino propedêutico e a escola dualista. Para a lei o ensino secundário, normal, industrial, técnico comercial e agrotécnico, passavam a ser um só, todas as escolas unificavam-se na oferta de cursos profissionais orientados para formação de técnicos e auxiliares técnicos conforme as necessidades do setor econômico. Embora transformadora esta proposta incutiu questionamentos sobre as reais intenções sobre o processo educacional, interpretando que a escola neste período era um espaço da difusão das intenções ideológicas governamentais, comum aos governos ditatoriais. Neste fluido da relação entre governo e escola, emerge como recipiente de apoio o modelo norte-americano como padrão para a internacionalização do ensino e a atratividade de investimentos do capital estrangeiro. O mote era tornar a educação brasileira a mais próxima do que se constituía do ideal para o exercício do trabalho.

A Ditadura abominou tudo aquilo que direcionasse à uma visão socialista do processo educativo, advindo duma crise de identidade da própria ditadura, indeterminada entre um modelo latino, de cunho repressivo, e um norte-americano liberal-democrático antissocialista que inquietou muitos educadores dentre eles Anísio Teixeira, Darcy Ribeiro e Paulo Freire. Um aspecto coerente destas duas faces era a valorização dos preceitos tradicionais e dos costumes familiares, costumes estes não essencialmente culturais de respeito às etnias e diversidades culturais, mas de uma sociedade classistas e burguesa. Esta indefinição só tornou mais forte a ideia de repressão. Tudo isso refletiu no sistema educacional que cada vez mais foi se direcionando para oficialização do exercício do trabalho. Com o surgimento dos ginásios orientados para o trabalho foi ofertado o ensino com caráter profissionalizante conforme às necessidades da economia locorregional, tendo sido disponibilizados os cursos de “artes industriais”, “técnicas comerciais” e “técnicas agrícolas”, que fora os conteúdos profissionalizantes ofereciam aos seus alunos a “educação para o lar”, reflexo do destaque do tradicionalismo familiar presente no país. Era comum nas escolas deste período uma espécie de

escolha do itinerário formativo pelo próprio aluno, que durante o ensino do “2º grau” determinava suas intenções trabalhistas sobre o processo educativo. O que os confortavam talvez fosse a escolha, sendo conseqüente uma atuação profissional prisioneira do que fora vivenciado na escola uma vez que o regime militar promovia o acesso ao ensino técnico (estratégia para melhorar a economia e tornar o país ativo) e dificultava o ensino de graduação, reflexo da valorização do exercício profissional técnico em detrimento do teórico-reflexivo. É importante lembrar que prevalecia a intenção de tornar a sociedade a margem das decisões políticas dos militares, e isto repercutiu fortemente nos modelos de ensino fundamentados sobre a visão taylorista.

Refletimos que a escola deste período passa a se configurar como um espaço de preservação da ordem social, coagida pelo interesse burguês de secundarizar o ensino para os pobres e limitar a ascensão social. Uma das estratégias claras que ainda influenciam a concepção de ensino da nossa sociedade é a ideia de que a formação técnica destina-se unicamente aos mais desfavorecidos, como uma camada divisória entre ascender economicamente ou permanecer num estado de inanição no que diz o acesso a grandes bens de consumo. Aqueles que se libertam desta camada e ascendem mediatizados pelos ideais capitalistas, tornam-se senão neoburgueses, preservadores do próprio modelo social que os infligiu. Esta concepção de ensino/educação adotada pela sociedade e empreitada pela ação política fundamentou o limite do acesso ao ensino universitário. A escola, de maneira generalizada, não preparava o aluno para a leitura do mundo, porém para o desejo de ascender economicamente. E, mesmo que se constate historicamente o aumento do acesso ao ensino universitário por instituições privadas, com o respectivo aumento da oferta de cursos neste período, precisamos considerar que as Universidades Públicas fizeram o movimento inverso com redução do número de vagas, sofridas pela desvalorização do público e a supervalorização do capital privado. Então o que seria a meta a ser alcançada pela maioria da sociedade tornava-se uma limitação, principalmente quando somada a ineficiência do sistema público de educação.

Podemos aqui declarar a ditadura como a principal herança negativa da formação técnica e profissionalizante. Nesta culminância, em decorrência do aumento da oferta de cursos de nível superior, o diploma de graduação passa a ser mais exigido no cenário do trabalho, catalisando ainda mais a desigualdade social. A formação técnica, para tanto, passa a ser a fuga, ou única alternativa, para aqueles de menor renda, afetados pela insuficiência do ensino o qual tiveram acesso. Esses valores alcançam a superfície dos processos educacionais e passam a se tornar alternativas de níveis de acesso a educação como ainda hoje se atribui, o ensino básico, o técnico

de nível médio e o superior, que respectivamente nesta ordem são concebidos graus de importância, não sendo alternativas de um direcionamento formativo, mas determinantes do *status quo*.

Tal interpretação nada mais é do que uma atribuição de valor influenciado pelas ideias capitalistas, uma vez que sofreu influências do modelo educacional norte-americano, ou utilidade do sistema econômico daquele país. Inferimos a partir do conjunto de análise das influências até aqui apresentadas que no Brasil o ensino técnico, na visão político-social, se transformou num espaço: inerte; transitório entre o ensino básico e da graduação; intermediário no que diz a qualificação profissional e salarial; e temporário, pois poucos adentram ao técnico como verdadeira opção formativa. Nesta visão, podemos perceber a transitoriedade que tinha o ensino técnico no período militar, quando, anos mais tarde, fica claro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que “*os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior*” (Art. 36). Embora tenha decorrido de intensas transformações quando comparada a anterior, esta LDB situa-se num espaço de reestruturação do Estado brasileiro, na democracia e na interpretação dos direitos sociais, porém influenciada pelo comando de partidos herdeiros do bipartidarismo militar, onde podemos depreender a permanência de ideais disfarçados.

Neste diálogo, reforçamos a partir das evidências de Cunha (2014) e dos fatos históricos consultados no acervo “Memórias da Ditadura” (<http://memoriasdaditadura.org.br/>) a clareza das influências da Ditadura nos processos educacionais. Em tempos adversos o período militar, com aspecto doutrinador e repressivo, determinou fortemente a escola (aqui entender escola como sinônimo de educação) enquanto um aparelho ideológico do Estado. O aluno nada mais era que um tijolo a mais no muro, para sustentação do capital estrangeiro no país. Os destacados neste sistema educacional eram, possivelmente, valorizados, os contrários marginalizados, pois era preciso pessoal minimamente qualificado na técnica para um bom desempenho profissional nas empresas internacionais. Essa inserção da cultura estrangeira no país era algo contraditório ao que demonstravam os ideais da Ditadura, “Brasil ame-o ou deixe-o” talvez não fosse o lema mais adequado ao que realmente foi feito, abertura deflagrada da economia e dos investimentos em setores sociais ao capital externo, desculturação das práticas da educação, baixos investimentos em educação e saúde, desvalorização do produto interno e permissividade às intervenções do Banco Mundial no país.

Não somente a educação, mas a saúde foi também uma das interfaces afetadas pelas amarras da ditadura. Paiva e Teixeira (2014) ao discutirem os movimentos que impulsionaram a reforma sanitária brasileira resgatam a memória da Ditadura na saúde, onde apontam a predominância do conceito biomédico, centralizado nos problemas emergentes do processo saúde-doença. A saúde era senão mais um instrumento para a mobilização da força de trabalho, trabalhador saudável era trabalhador operante. Preservou inicialmente o modelo de gestão da saúde do Governo de Getúlio Vargas, com os Institutos de Aposentadorias e Pensões (IAPs), posteriormente substituídos pelo Instituto Nacional de Previdência Social (INPS). A atenção à saúde na concepção destes modelos era privilégio de poucos, fundamentadas essencialmente em campanhas de baixa resolutividade, geralmente destinadas as pessoas da zona rural, e priorização dos hospitais. Pouco importavam as dissemelhanças regionais ou as dimensões de gênero, sexualidade, cultura na fundamentação da assistência à saúde, detinha-se uma atuação alienada às práticas profissionais conforme determinava a clínica médica.

O olhar reducionista sobre a saúde foi uma tendência constante durante o regime militar, o que dificultou na época o acontecimento do que entendemos hoje como educação na saúde. A dissintonia entre estes campos (saúde e educação) constituiu-se numa problemática ascendente, sentida socialmente e reverberada pelas práticas no trabalho em saúde, influenciada pelas relações de poder entre as categorias profissionais e pelo desalinhamento das ações dos serviços de saúde às necessidades reais da população. Esta relação de divórcio entre os dois campos foi sendo um pauta cada vez mais discutida nas mobilizações sociais e acadêmicas, o que trazia a tona a necessidade de aproximá-las. Estes movimentos se fortaleceram num misto pela garantia dos direitos sociais e restabelecimento da democracia, sedentos, durante a década de 1970, pelo fim do regime político autoritário.

Foram essas mobilizações motivadas pela busca dos direitos sociais, que aceleraram o MRSB, o qual julgamos como uma ação de corporeidade sócio filosófico, e não meramente acadêmica como muitos interpretam. Este movimento implicou na transformação dos programas e políticas de saúde, que inicialmente foram desencadeadas pelo Programa de Interiorização de Ações de Saúde e Saneamento (PIASS), lançado em 1976 pelo Ministério da Saúde com vista a expansão da rede de atenção primária a saúde, e o Programa de Preparação Estratégica de Pessoal de Saúde (PPREPS), modelo inicial do que conceberia anos depois o Projeto Larga Escala. O PIASS tinha a ideia básica de unir as ações médico-social com o pensamento sanitário desenvolvimentista, atingindo os polígonos da seca além do norte de Minas e o Maranhão (SCOREL,1999). O PPREPS, conforme Pereira e Ramos (2006), tratou

de conceber a população uma melhor assistência a partir da preparação de trabalhadores de nível médio e elementar para suprir a falta de profissionais de nível superior, inculcando assim a visão do pessoal técnico nas ações de atenção primária à saúde. Ambos foram determinados numa visão de conceder saúde de maneira determinista, sem envolver ou considerar a ação do usuário no processo do cuidado.

Até aqui trouxemos as características da saúde e educação no contexto do período militar, entendemos então que os movimentos de reforma desse regime político incitaram no MRSB, a qual desmembramos no tópico a seguir.

Do Movimento de Reforma Sanitária a redemocratização do Estado brasileiro

O MRSB emergiu perante um estado de interesse excessivo pelo capital, da insurgência de um modelo econômico liberal e da tirania capitalista norte-americana. Pondo-se numa visão revolucionária, trabalhar num status de mobilização social sobre um contexto da educação como ferramenta ideológica do Estado, com brechas claras da alienação e comodismo nos espaços mais tradicionais da sociedade, talvez tenham sido as principais dificuldades desse movimento. Hannah Arendt (2005) na sua obra “A condição humana” nos orienta uma reflexão sobre a ação do homem, o qual deve buscar se libertar para conquistar um espaço que possa falar e ser ouvido, despreendendo-se de uma alienação condicionada, conquistando assim o livre arbítrio da defesa das suas ideias. A visão de Hannah nos direciona ao estranhamento sobre o condicionamento humano, e promove inquietudes sobre nosso papel na sociedade. Estas indicações de pensamento seriam o confronto com as correntes políticas autoritárias, totalmente desconexas de diálogos com a mobilização social e interessadas na manutenção de pessoas em arreios. Mover-se e mover o outro era o sentido contrário a ser feito pelo MRSB, como o empuxo de uma força reversa na engrenagem da sociedade comum.

Mais que um movimento libertário o MRSB foi o influenciador da revisão das políticas públicas e dos direitos sociais. Encabeçada por pensadores da assistência pública, favoreceu espaços de diálogo dos problemas advindos de um percurso de exploração no país, aproveitando e reforçando um curso de retorno da democracia. Concebeu as áreas atuantes no movimento (educação, saúde, direitos sociais, movimento sociais libertadores, e outros) reorientações sobre sua própria concepção. Foi um momento de reinterpretar os conceitos mediante um sistema estruturalista e hegemônico.

Paim (2013) no livro “Reforma Sanitária Brasileira: contribuições para a compreensão e crítica” enxerga o MRSB como um objeto de revisão teórico-conceitual da saúde, concedendo-a uma visão preventivista comunitária. Compreende como um espaço de novas sensações e do resgate das práticas da Medicina Integral, Medicina Preventiva e Medicina Social, concebidas originalmente durante o século XIX e afetadas pela descoberta da ciência bacteriológica. Estas tomam força no Brasil na busca pela resolução dos problemas comunitários, comuns e frequentes nas classes desfavorecidas, esquecidos por um percurso histórico-social de dominação das classes dominantes e desmerecimento dos conceitos e práticas comunitárias. Neste período, e contrário ao MRSB, prevaleciam diálogos em favor da medicalização dos fazeres e práticas da saúde, como efeito disso os serviços públicos eram proletarizados de acesso apenas para pobres e trabalhadores, fora as ações sanitárias realizadas de maneira pontual mediante os ciclos epidêmicos. O pensamento focado na clínica médica era inquietante, porém aceito por uma boa parte da população que sequer notava seus efeitos na atenção à saúde. Foi a partir deste pensamento prevaemente no seio social que floresceram a atuação dos acadêmicos dos departamentos de medicina preventiva e social e das escolas de saúde pública, designados a compreender que concepções e modelos de atenção da saúde seriam os ideais para o país. O desejo pelo encaixe ideal culminou na 8ª Conferência Nacional de Saúde, em 1986, com a verdadeira participação popular, o que não acontecia há 40 anos desde o início destas conferências. Fundamentou-se então um marco decisório das políticas públicas de saúde e outras derivadas a ela.

Convém afirmarmos que esses movimentos desencadearam conquistas sociais antes vistas na história político-social brasileira. Contudo, é preciso reforçar que a atuação política disfarçada, movida pelo capital e interesses internacionais continuaram impulsionando os governos pós-ditadura, valorizando a privatização dos serviços estatais e as perspectivas do modelo econômico capitalista. No país os antagonistas deste modelo eram considerados socialistas, mediante a Guerra Fria (1945-1991) instaurada no mundo. Neste meandro político a eleição por voto indireto de Tancredo Neves e a posterior presidência de José Sarney (1985-1990), configuraram um sentimento de esperança no cenário nacional, porém afetada pela instabilidade financeira, com desvalorização da moeda e alta inflação. O desafio passou a ser regulamentar os direitos instituídos pela Constituição Federal, com as lutas sociais pela garantia desses direitos e o dilema político sobre a “teoria da reserva do possível”.

No período Sarney a reforma sanitária se define enquanto processo empunhado pelos desafios fiscais do Estado e da cultura política clientelista, fisiológica e patrimonialista. Houve

neste período um transitoriedade entre o Instituto Nacional de Assistência Médica e Previdência Social (INAMPS) e as tensões para a descentralização da saúde. Paim (2013) ainda reforça a polêmica entre a dialética do possível e a dialética do desejo, entendendo que a reforma sanitária não teria êxito se confinada a uma reforma administrativa. Fruto dessas reformas as Ações Integradas de Saúde (1983-1987) e os Sistemas Unificados e Descentralizados de Saúde dos Estados (SUDS), eram grandes apostas para que o sistema público de saúde alcançasse um alicerce, porém estas promoveram ainda mais inquietações e indefinições, incisivamente pontuadas na 9ª Conferência Nacional de Saúde em 1992. O reconhecimento das dificuldades com as AIS e os SUDS deveriam ter influenciado no avanço das determinações das LOS 8.080/90 e 8.142/90 do Governo Collor, para o exercício do SUS, porém a perda dos partidos políticos de esquerda, que realmente apoiavam o processo da reforma sanitária nas eleições de 1989, e a predominância dos grupos oponentes, dificultaram a implementação do SUS no modelo em que tinha sido pensado, sofrendo cortes e readequações, como assim aconteceu na experiência italiana de reforma na saúde. Esta dificuldade ganha proporções maiores no governo seguinte.

Governo Fernando Collor de Melo (Collor) e Itamar Franco

Em linha, também aproveitamos Paim (2013) para seguir a análise temporal das influências de Collor e Itamar Franco. No que tange o primeiro, deflagramos uma conjuntura neoliberal radicalizada, influenciada pela organização mundial com a extinção dos governos socialistas, a queda do muro de Berlim, o fim da Guerra Fria e a mudança das relações internacionais, que moveram nas nações o pensamento neoliberal enquanto doutrina política. O Brasil foi um desses países. A eleição de Collor foi nada mais do que um ensaio da mídia para o favorecimento da estrutura capitalista, em camarote a ideia de partidos conservadores na indução pela escolha do novo (Collor como moderno) invés do velho (Lula apoiado pelos movimentos de esquerda, supostamente em extinção). A ilusão formada pelas melhorias que seriam decorrentes do Governo Collor não passou de uma estratégia para a afirmação do neoliberalismo no país, e sede de reversão das políticas sociais aprovadas na constituinte. Mesmo diante destas adversidades o SUS foi implementado.

A implementação do SUS foi uma conquista social que enfrentou muitos obstáculos, muitos destes formados pela burocratização das políticas do INAMPS. A Lei 8.080/90 por si

sofreu a alteração de cinco artigos e o veto de 9 até ser sancionada. Muitos destes artigos tratavam da descentralização, repasses financeiros e controle social. Refletimos então o papel político na determinação dos direitos sociais, a brecha entre o pensado e o instituído se afeta pelos interesses majoritários, deixando ao final os interesses de elite. Embora a lei tenha passado por estas transformações no seu texto original, devemos reconhecer a conquista de direitos ainda não alcançados pela sociedade. Complementada pela Lei 8.142/90 a LOAS assegura as instâncias colegiadas e orienta os repasses financeiros entre as esferas do governo. Contudo, estes avanços não impediram a criação da Norma Operacional Básica 01/91 (Resolução nº 258, de 07 de janeiro de 1991), do INAMPS, que alterou a política de financiamento do SUS (BRASIL, 1991).

O período Collor ainda é marcada pelo enfraquecimento dos movimentos sociais e dos espaços fechados das práticas e decisões políticas. Com o recuo desses movimentos o Conselho Nacional de Secretários de Saúde (Conass) e o Conselho Nacional de Secretarias Municipais de Saúde (Conasems), assumiram o protagonismo nas decisões sobre as políticas de saúde. A política pública tornou-se um terreno mais fácil para a inclinação dos desejos da política maior, o que favoreceu a redução dos investimentos na saúde e conseqüentemente o caos do SUS já na sua concepção prática.

Inquietos pelas insucessos do SUS aqueles ainda fortes no movimento social uniram forças frente aos desejos do Ministério da Saúde para o acontecimento da 9ª Conferência Nacional de Saúde. Este movimento se conciliou aos demais em apoio ao *impeachment* de Collor, adotando como lema “Fora Collor e cumpra-se a Lei” (PAIM, 2013, p. 192). Ensejados pelo desejo de mudança e a renúncia do presidente, a reforma sanitária toma força no período de Itamar Franco que, embora vice do ex-presidente, adotou medidas mais favoráveis ao SUS.

O Governo de Itamar Franco (1992-1995) se caracterizou por ações políticas em cumprimento do que regiam as leis. Destaca-se como o período de descentralização do SUS, a partir da NOB-93 e a extinção do INAMPS. A NOB 01/93, influenciada pela ideais da 9ª CNS, tornou o princípio da descentralização da saúde uma realidade instituída no sistema de saúde. Constitui conseqüentemente a responsabilidade da atenção à saúde para os estados e municípios, antes entendidos como prestadores de saúde, com autonomia financeira nas condições de gestão incipiente, plena e semi-plena (BRASIL, 1993). Embora tenha proporcionado mudanças no acesso a NOB-93 pouco valorizou a integralidade da atenção. Sobre o INAMPS viu-se nessa época uma divisão entre aqueles que defendiam a sua

permanência, com interesses pessoais e políticos, e os que incitavam o desejo pelo SUS, único e original. Foi proposto na época que o SUS fosse um espelho para o novo INAMPS, no entanto, as propostas defendidas pelo então Deputado Sérgio Arouca gerou insatisfações daqueles que não desejavam sequer a existência do SUS. Advindo dessas insatisfações da elite política o novo sistema de saúde sofreu com boicotes financeiros, que contrário ao INAMPS pouco tinha uma atratividade para o Ministério da Previdência Social. Como afirma Paim (2013, p. 199) o governo “jogava os velinhos e as viúvas contra os doentes do SUS” na intenção de desencadear um conflito social entre aqueles que contribuía e não necessitavam, os que não contribuía mas necessitavam, os que recebiam aposentados e pensões e necessitavam e os que recebiam aposentados e pensões e não necessitavam, ou seja, os extratos das classes médias contra os mais desfavorecidos. Para tanto, vale destacar que o INAMPS mesmo extinto nesta época permaneceu como base ideológica para os modelos assistenciais do SUS, como a persistência de um “morto-vivo” (p.198).

O sentimento de incerteza sobre o quadro econômico brasileiro no Governo de Itamar ainda era prevalente, foi então que o Ministro da Fazenda Fernando Henrique Cardoso (FHC) implanta o Plano Real. Nesse momento os holofotes políticos se direcionaram para a estabilização da moeda em detrimento de qualquer outra necessidade. Via-se que estabilizar a economia era prioridade, em meio a estas preocupações o sucateamento do SUS era cada vez mais perceptível. Com o SUS os valores repassados pelo governo federal foram sumariamente reduzidos, diminuindo entre 1990 e 1992 mais de 3 bilhões em investimentos públicos. Em meio as adversidades, este período surpreendeu devido a implementação de políticas que possibilitaram a expansão do SUS, como assim foi instituído o Programa Saúde da Família (PSF), em 1994, mediante o reflexo dos movimentos políticos de valorização da atenção primária à saúde e do Programa de Agentes Comunitários de Saúde, seguindo o pensamento de ser “um componente articulado com todos os níveis”, promovendo atenção primária e não ‘primitiva’ (DEPARTAMENTO DE ATENÇÃO BÁSICA, 2000). Este programa, com o tempo, na medida em que cresceu como proposta de governo, passou a demandar a participação de profissionais orientados para os seus princípios, gerando controvérsias entre o modelo de ensino utilizado e o necessário.

Fortalecido pelos princípios da descentralização e da regionalização, o PSF se difundiu no território brasileiro como proposta de melhorar o acesso e a resolutividade da assistência à saúde. Este novo dispositivo da atenção mobilizou também a necessidade de profissionais que garantissem a execução das suas propostas, isto influenciou na reestruturação dos currículos

dos cursos da área da saúde e a expansão de programas de ensino para a qualificação de profissionais. Outras discussões sobre os avanços deste programa serão apresentados no decorrer dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva (Lula).

Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

Com a presidência de FHC em 1995, inicia-se mais um período político influenciado pelo interesse financeiro internacional e constantes intervenções do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI). O aumento da dívida externa brasileira e a inconsistência econômica geraram, conseqüentemente, a instabilidade da gestão dos serviços e políticas públicas, dentre elas o SUS. O comportamento parcimonioso e tímido dos movimentos sociais permitiu a garantia de uma política de Estado Mínimo, possibilitando a prevalência dos interesses de um Estado capitalista como afirma Paim (2013, p. 210): “quando um movimento se reduz ao sistema de um Estado patrimonialista e cartorial como o brasileiro, comprometendo o espaço de reserva crítica, só faz reforçar a seletividade estrutural do Estado capitalista”. Isto permitiu que os direitos sociais presentes na Constituição fossem mal interpretados, ou melhor analisados se fossemos a favor de uma política mínima, perante a sua exequibilidade. Neste sentido, a reforma sanitária passou a ser interpretada como um simples movimento político-ideológico, e o SUS, mesmo com avanços significativos na redução dos problemas de saúde e melhoria das condições de vida da população brasileira, tornou-se distante do que havia sido idealizado em 1986. A reforma sanitária foi ofuscada pela ilusão das conquistas dos direitos sociais. Tais características sugerem que o Governo FHC (1995-2003) “foi a continuidade dos Governos de Collor e Itamar” (PAIM, 2013, p.203), com a manutenção dos privilégios da elite e a garantia do crescimento do mercado internacional no país e dos grandes empresários do país.

A NOB de 1996, apoiada sobre os princípios da NOB 93, direciona suas diretrizes para a reorganização da atenção à saúde nas esferas governamentais, estabelecendo papel de cada uma sobre uma direção unificada, e atuação dos gestores municipais, estaduais e federais. Propôs como modelo de saúde o melhor entendimento do que é a gestão clínica do cuidado, a qual não pode ser abominada ou criticada de forma efêmera como vanguarda de um modelo biomédico, mas entendê-la como uma prática que merece ser ampliada saindo no centro na

intervenção terapêutica, convergindo com a atenção centrada na qualidade de vida das pessoas e do ambiente. As orientações expostas na NOB 96 foram fundamentais para ressignificar o olhar sobre os serviços da atenção básica, e reforçar a reforma sanitária enquanto produto, uma vez que os ideais prevalentes na atenção à saúde valorizavam o modelo hegemônico.

No segundo mandato de FHC (1999-2003) muitas propostas político-institucionais foram implantadas no setor da saúde. Destacamos como importantes para análise das influências sobre a formação técnica, o Programa Avança Brasil, 1999 a 2003, que incitou enquanto plano de governo a estabilidade econômica, geração de emprego e renda com investimentos na agricultura, pecuária, fruticultura, indústria e turismo (áreas de interesse para o desenvolvimento econômico), eliminação da fome e pobreza, respeito e consolidação da democracia (CARDOSO, 2008). Na saúde, este programa buscou consolidar os investimentos no SUS, e na atenção básica, aumentar as equipes de saúde da família de 3.500 para 20.000 e do número de Agentes Comunitários de Saúde (ACS) de 21.000 para 120.000, até o ano 2002 (CARDOSO, 2008, p.29-80; PAIM, 2013, p. 224). A 11ª Conferência Nacional de Saúde, em 2000, que muito discutiu sobre a privatização das propriedades públicas e pouco incitou as transformações originárias da reforma sanitária, incitou a formação de recursos humanos para o SUS. E o Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde (PITS), criado por meio do Decreto nº 3.745, de 5 de fevereiro de 2001 e durou até 2004, surge com o objetivo de impulsionar a atenção básica no país e estimular a interiorização de profissionais da saúde nas áreas mais carentes do país. O PITS buscou assegurar o direcionamento da atuação profissional para o PSF, o acontecimento da educação permanente a partir duma relação intersetorial, com o Ministério da Educação, e da integração ensino-serviço, com a participação de instituições de ensino superior, e a organização dos sistemas locais de saúde (BRASIL, 2001). Tais acontecimentos político-institucionais possibilitaram no seu percurso histórico o reconhecimento do exercício do ACS como categoria profissional, o que influenciou no desenvolvimento do curso de Formação do Técnico em Agente Comunitário da Saúde, em 2004.

Na educação, destacamos a criação da LDB de 1996. Esta Lei contribuiu para a regulamentação da gratuidade da educação básica (pré-escolar, ensino fundamental e médio) como dever do estado, enfatizando as responsabilidades entre os governo federal, estadual e municipal, ao mesmo tempo que deu abertura para a livre iniciativa das organizações privadas. Orienta a educação profissional técnica de nível médio, como ação intermediária entre o ensino básico e o superior, destinando a este último um caráter prioritário às instituições públicas no

que tange aos investimentos federais. O ensino infantil passa a ser de responsabilidade dos municípios e o médio dos estados; o ensino profissional técnico de nível médio é secundarizado, sendo ocupado pela iniciativa privada assim como o ensino universitário. A abertura para a privatização era o reflexo do desejo de acesso da população aos cursos deste perfil, decorrente à baixa oferta pelo setor público e a necessidade de ascensão econômica por meio das atuações técnica e científica. Neste mesmo ano, foi instituído o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), que reorientou o destino dos recursos financeiros para o ensino fundamental; em 2001, o programa Bolsa Escola, política assistencialista de apoio que visava a permanência de escolares na idade certa nas escolas, tendo como padrão de avaliação para o benefício, a baixa renda familiar e a frequência do aluno maior ou igual a 75%; e também em 2011 os incentivos à qualificação dos professores. Estas características históricas sugerem o direcionamento dos investimentos públicos, essencialmente, para a reversão do quadro ineficaz de acesso à educação (GEMAQUE, 2011) .

Apoiando-se no estudo de Durham (2010), afirmamos que o governo FHC foi marcado pela mensuração da qualidade do ensino básico, algo que ainda não havia sido feito. Foram estabelecidas avaliações internas e de apoio a instituições internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), com o plano de avaliação internacional de alunos. A visão destas avaliações era essencialmente numérica, e a preocupação na formação desses alunos passou a ser algo somativo, a avaliação da qualidade do ensino não era compatível ao desempenho real dos alunos em sala de aula, espaço preferencial para a inserção das práticas deste modelo de educação, e a repetência dos alunos era algo constante, pois fora cobrada uma qualidade incompatível com a suficiência do ensino. No entanto, este sistema de representação numérica do ensino permitiu dimensionar a gravidade da baixa qualidade do modelo de educação do país, embora não tenha sido a resolução para o problema da educação.

O artigo “A pedagogia da repetência” de Sérgio Costa Ribeiro, publicado na Revista Estudos Avançados, em 1991, apresenta um manifesto sobre as concepções pedagógicas e ideológicas impressas na política educacional brasileira expressa na época, o que convencionou chamar de pedagogia da repetência. Esclarece que esta pedagogia não trata de uma concepção pedagógica que orienta o ensino, mas de uma orientação sobre as concepções aplicadas no modelo educacional brasileiro, inteirados pelo caráter celetista e fragmentado, potencializadores da segregação social entre os elitizados e os desfavorecidos. Reflete a repetência como prática insurgente na própria origem da educação no país, inserida no sistema

pedagógico como um todo. Refletimos então que esta pedagogia surge como uma crítica ao sistema avaliativo imbricado no dimensionamento da qualidade do aluno a partir de expressões numéricas e segregativas, na visão de que aqueles que não possuem suficiência para o ensino são diminuídos ao processo de repetência.

No ensino técnico e tecnológico fora dada como herança ao governo FHC um modelo pragmático e elitista ainda vindo do governo militar. Podemos lembrar que na época, a aplicação do ensino propedêutico unido a uma formação técnica buscava preparar os alunos para o mercado de trabalho, no entanto, aqueles que chegavam a este nível de ensino eram os que apresentavam o melhor desempenho frente ao modelo educacional aplicado nas séries primárias, o que tornava uma seleção dos melhores alunos. Vale lembrar que as escolas aproximavam pessoas que sequer tinham o desejo de atuar na profissão técnica, o que as configurou, com o tempo, como campos de preparação para o vestibular, uma espécie de funil para o acesso ao ensino universitário. Esta característica tornou a escola básica em cursos pré-vestibulares. No governo FHC as escolas técnicas foram separadas do ensino propedêutico, isso, conforme afirma Durham (2010), ampliou o acesso as escolas de ensino técnico, porém, reduziu a qualidade dos alunos que buscavam este perfil de formação, pois aqueles com melhor desempenho se direcionavam imediatamente para o ensino universitário, tornando-as menos elitizadas comparadas aos governos anteriores, principalmente o militar quando fora prioridade. Interessante ressaltar que a resistência para a elitização do ensino nessas escolas é retomada no governo Lula, no entanto ressaltamos que as ETSUS não se engajam nessa ideia, buscando disseminar no contexto social o acesso aos profissionais com necessidades de formação, por ora com maiores dificuldades de desenvolvimento educacional.

Ainda neste período foram visíveis outras transformações no cenário da educação profissional. Num olhar sobre estas transformações, direcionamos nosso diálogo para o que discute Pereira e Ramos (2001) ao realizarem uma análise sobre o governo de FHC. Estes destacam o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) implementado pelo Ministério do Trabalho e Emprego. Para Maria da Graça Pinto Bulhões, ex-membro da Equipe da Avaliação do Planfor no Rio Grande do Sul (1996-2002), este programa foi ousado ao propor o acesso democrático de trabalhadores a qualificação profissional. Seu enfoque era a formação para a população economicamente ativa em áreas estratégicas para o desenvolvimento do país, considerando as características do mercado local e regional, porém convergindo suas concepções pedagógicas para o modelo de estado neoliberal (BULHÕES, 2004). Outro programa foi o PROFAE, direcionado para a formação de pessoal técnico e qualificação

profissional em enfermagem, o qual teve como objetivo a profissionalização. Este herda os processos do Larga Escala, no entanto, instituído sobre um novo regulamento educacional. Trouxe como influência para o cenário do ensino na saúde a formação orientada por competências, com a proposta de estabelecer uma formação para além da capacidade cognitiva, mas também fundamentada no ser profissional e na compreensão do seu *modus operandi*, valorizando as competências humanas além da técnica profissional. A adoção das competências profissionais como orientadoras da formação técnica se deu pela análise do Projeto Larga Escola, onde a utilização do currículo orientado por disciplinas era insuficiente para a qualificação de profissionais para o serviço. O sistema disciplinar não estimulava a relação entre ensino e serviço, ou a compressão de um e do outro como elementos que mereciam ser integrados. Compreendeu-se, portanto, que a orientação do profissional necessitava de uma relação com os problemas vivenciados no cotidiano do trabalho. Foram estes motivos que possibilitaram a expansão do sistema de formação por competências a partir desta época nos currículos da área da saúde.

Em Pereira e Ramos (2001) identificamos que o PROFAE foi financiado por capital externo e nacional, por meio do BID e do Ministério do Trabalho, no entanto, seu acontecimento fomentou a operacionalização da qualificação profissional e o fortalecimento das instituições vinculadas ao sistema público de saúde. Tencionar nas ETSUS o fortalecimento do princípio da integração ensino-serviço, como base para o alinhamento entre teoria e prática, o que demandaria do plano pedagógico a inclusão das características socioculturais no processo de desenvolvimento do estudante-trabalhador, com referências problematizadoras e ações coerentes com a reforma sanitária. Foi meio a estas influências que essas escolas passaram a sentir a necessidade de adotar metodologias que apoiassem o trabalhador ao ver no seu processo de formação não somente o conteúdo, mas as relações sociais, culturais e políticas que estavam ali inseridas. Podemos associar esta visão de ensino adotada pela ETSUS com o que Paulo Freire expõe no livro “a importância do ato de ler: em três artigos que se completam”, quando destaca que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1989, p. 9). Passam-se a adotar nestas escolas do SUS abordagens teórico-metodológicas diferenciadas daquelas que eram comumente empregadas no contexto educacional brasileiro.

No mesmo movimento dos cursos de educação profissional, a formação em saúde passa a ser tencionada diante do aceleramento do PSF como modelo de ação e atuação profissional. Como reflexo da orientação do ensino em alguns cursos de graduação da saúde e da necessidade

de reorientar aqueles já inseridos no fazer profissional, surgem propostas de residências multiprofissionais orientadas para a saúde da família, a partir de 1999. Tinha-se em vista o desprendimento dos fazeres especiais das disciplinas médicas, e a busca por uma área comum entre as profissões. No Governo Lula as tensões para a regularização do ensino das residências são impulsionadas mediante uma política de valorização da educação permanente em saúde.

Governo Lula (2003-2010)

Consideramos o governo Lula um período de revitalização das políticas sociais em meio há anos de gestão elitista. O perfil popular desse governo gerou entusiasmos no cenário social com a esperança de políticas menos hierarquizadas e a possibilidade da execução de projetos na saúde e educação não executadas nas gestões anteriores. Embora tenha se assumido uma visão menos grosseira sobre o privilégio das políticas sociais, o governo Lula não abandonou o modelo neoliberal. Todavia, podemos inferir que embora neoliberal ele foi mais lógico, no sentido de atrair a população antes desfavorecida para dentro do grande comercial, visão que colaborou com o crescimento da economia neste período.

A saúde no período Lula contou com a participação de pessoas envolvidas na reforma sanitária brasileira. Foi o que afirma Paim (2013), um período para repensar a reforma sanitária enquanto processo inconcluso e retomar suas propostas originais. Sérgio Arouca participou deste movimento, no entanto, com sua morte em 2003 ficaram esperanças de um grupo militante no realinhamento das políticas de saúde. A preocupação continuou sendo a interpretação diminutiva da reforma sanitária apenas como transformação político-institucional do SUS. Era necessário repensar o que se queria da saúde, ou que saúde se queria. Essas inquietações que ressurgiram logo no primeiro mandato de Lula oportunizaram uma revisão do querer da reforma sanitária na 12ª Conferência Nacional de Saúde.

A 12ª Conferência Nacional de Saúde Sérgio Arouca, nome em homenagem ao sanitarista, realizada entre 7 e 11 de dezembro de 2003, repensou a saúde enquanto direito social, suas ações e políticas. Considerando ‘o SUS que temos, o SUS que queremos’ enquanto direito social, a conferência motivou entre os sanitaristas e os delegados ali presentes o diálogo sobre as conquistas do SUS desde sua constituição. Tão movidos pelo sentimento de esperança estavam os membros, que na primeira parte do relatório é apresentado o texto *Aqui é permitido sonhar*, em que destaca a posse de Lula como uma vitória para as mobilizações sociais e para

a formulação de políticas de saúde alinhadas com o pensamento sanitarista (BRASIL, 2004). Bem mais que um momento vanguardista, esta conferência foi fundamental para a repolitização dos conselhos municipais e estaduais de saúde, incitando a ativação real do controle social pensada desde 1990 com a Lei 8.142.

Em especial, no que tange as relações Estado-conselhos, concordamos e destacamos a crítica de Paim (2013, p 248) ao salientar “problemas de fisiologismo (cabresteados pelo gestor)” nestas relações. Isto é, os conselhos não são mais espaços de autonomia uma vez em que se insere os gestores e estes em perfil de onipotência tendenciam a valorização do seus quereres, acompanhadas das insuficientes revisões dos seus membros. Outra crítica apontada por Paim (2013, p. 248) é a visão partidarista e corporativistas as quais os conselhos de saúde têm assumido, uma vez que a meritocracia partidária tem sido pauta das decisões. Embora dolorosas as críticas deste autor devem ser tomadas como realidade, uma vez que, também, somos afetados pelo pensamento parcimonioso do direito e conquista adquirida. Estes espaços de conselho também são espaços de interesses políticos e individuais, mesmo que coletivos.

No que concerne o diálogo das transições entre os dois governos de Lula e as influências na saúde, podemos identificar avanços e paradas nas práticas políticas. O primeiro mandato marcado pela valorização da implementação do SUS a partir da expansão assistencial em saúde bucal, com o programa Brasil Sorridente e a criação do Centros de Especialidades Odontológicas (CEO), em urgência, com a implantação do Serviço de atendimento Móvel de Urgência (SAMU), farmacêutica, com a criação das farmácias populares, e do PSF, com a ampliação do número de serviços instalados e das equipes de saúde da família. Além desses fatos este período incrementa a reorganização dos recursos financeiros e a criação do Pacto pela Saúde. Menicucci (2011), na construção do seu ensaio teórico, destaca o Pacto pela Saúde como importante, ou talvez, principal acontecimento do primeiro mandato de Lula. O pacto pela vida, com compromissos sanitários para a melhoria da qualidade de vida das pessoas, pacto em defesa do SUS, que valorizou a repolitização da saúde, e o pacto de gestão do SUS, que buscou uma gestão compartilhada para a garantia da integralidade e do acesso a saúde, foram considerados pela autora como bases para a construção de políticas efetivas e do direcionamento da atenção à saúde, antes titubeada pelos interesses do Estados e as necessidades reais do SUS.

O segundo mandato de Lula é caracterizado pelo reforço das políticas instituídas no primeiro mandato e o acréscimo de programas desenvolvimentistas na saúde. No período de 2007 a 2010, foi ampliado o número de equipes da estratégia Saúde da Família, expandidos os

CEOs, criado o Núcleo de Apoio em Saúde da Família (NASF), que garantiu a expansão assistencial e a resolutividade da atenção básica com a prestação de apoio pedagógico e assistencial às equipes de saúde da família, o Programa Saúde na Escola (PSE), que converteu-se numa estratégia de intersetorial entre os Ministérios da Saúde e da Educação para a garantia das ações de prevenção aos agravos à saúde dos escolares com a participação ativa dos Agentes Comunitários de Saúde, e o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde (PET-Saúde), também de caráter intersetorial entre os Ministérios da Saúde e Educação, com a perspectiva de aperfeiçoar a formação de profissionais da saúde para as necessidades do SUS.

Um destaque damos aos avanços tidos no governo Lula na criação e estímulo a educação na saúde. Em 2003, a criação da SGTES configura o marco do compromisso ministerial com a formação dos trabalhadores da saúde. Em 2004, foi instituída a PNEPS a partir da Portaria nº 198/2004, que reorienta as práticas formativas para profissionais da saúde considerando o serviço o ambiente de ação e aprendizagem, com a atuação dos polos de educação permanente em saúde. Considerou a Educação Permanente em Saúde (EPS) enquanto prática pedagógica no setor da saúde, ‘para efetuar relações orgânicas entre ensino e as ações e serviços, e entre docência e atenção à saúde, sendo ampliado, na Reforma Sanitária Brasileira, para as relações entre formação e gestão setorial, desenvolvimento institucional e controle social em saúde’. Segundo Lemos (2016), as mudanças na gestão do Ministério da Saúde e conseqüentemente no quadro de profissionais da SGTES, em 2005, desencadeou transformações relevantes a gestão da PNEPS. Diante dessas mudanças em 2007, foi instituída a Portaria nº 1.996/07, ainda em vigor, que reorienta as diretrizes da política. Nesta ocorreu a substituição dos polos de educação permanente para as Comissões de Integração Ensino-Serviço, dimensionadas em âmbito regional e estadual.

No contexto educacional, podemos destacar a transição de propostas do governo FHC, como foi feito com o Planfor. Os bons resultados na execução deste programa, sobre uma visão produtivista dele, permitiu determiná-lo como uma estratégia bem-sucedida. Em 2003, é criado o Plano Nacional de Qualificação - PNQ (2003-2007), decorrente a primeira gestão de Lula. Com ação plena em 2004, como afirma Bulhões (2004, p.46), o PNQ priorizou o desenvolvimento de pessoal inserido de maneira precarizada no mercado de trabalho, como “trabalhadores sem ocupação; trabalhadores rurais, na condição de agricultores familiares e outras formas de produção familiar; pessoas que trabalham em condição autônoma, por conta própria, corporativa, associativa ou autogeridas e; trabalhadores domésticos e outros”. Inseriu, portanto, pessoas em estado de vulnerabilidade econômica, permeando as desigualdades

econômicas, sociais e culturais impostas no histórico separatista das classes de trabalhadores do país. Consideramos um modelo de valorização das contradições, em prol da equidade nas oportunidades de formação para atuação no mercado de trabalho.

As políticas educacionais no período Lula, foram de forma inegável influenciadas pela gestão da educação do governo anterior, e apesar das mudanças, as macropolíticas foram mantidas de forma compensatória. Um exemplo dessas mudanças foi a ampliação do FUNDEF, que concentrava seus investimentos no ensino fundamental, para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), tendo como cerne a ampliação dos investimentos para toda a atenção básica. Outra inovação foi o Bolsa Família, que partiu do modelo adotado pelo Bolsa Escola do período FHC. Nesta versão da política houve a ampliação da sua capacidade assistencialista incrementando toda a família como núcleo de benefício a partir da renda *per capita* por pessoa. Apesar de ter se inspirado no Bolsa Escola, o Bolsa Família, mesmo que exigido, não adotou como sua maior prioridade a frequência escolar como padrão para manutenção do benefício. Outra crítica que surgiu desde sua implantação foi a fuga do compromisso dos beneficiados do retorno dos investimentos públicos, para muitos tratou-se de uma estratégia de governo para assegurar os beneficiados como corpo eleitoral, para outros como uma política essencialmente clientelista, sem visão de retorno desenvolvimentista para o país, e para poucos uma política de melhoria das condições de renda e a permissão da quebra histórica dos processos de desigualdade social arraigados na cultura política e social brasileira.

Outras políticas de seio educacional também foram implantadas, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para Jovens (Primeiro Emprego). O Proeja, criado em 2005, tomou como base de sustentação política os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2003, a qual demonstrou um número acentuado de jovens e adultos com mais de 15 anos que sequer tinham concluído o ensino fundamental. Fomentou junto a SETEC a educação profissional técnica, integrada e concomitante, com a educação de jovens e adultos, operando com recursos do FUDEB. Podemos lembrar que durante a ditadura militar o MOBREAL fundamentou-se também na alfabetização, no entanto, diferente deste o Proeja expôs uma visão de educação sem práxis alienadoras ou que estivessem conforme os princípios ideológicos pré-determinados pelo Estado, sem um movimento cidadão e valorização da cultura popular. O Projovem foi instituído

em 2005 como um programa de incentivo a adesão dos jovens para conclusão da educação básica, sendo concedidas bolsas incentivo a permanência dos alunos nos diversos formatos Projovem urbano, campo, trabalhador e adolescente, foi então um resgate de jovens que estavam fora da escola e desempregados, expostos a fatores determinantes de violência e o extremo a marginalização pela sociedade. E o Primeiro Emprego, criado em 2003, e plano eleitoral do governo Lula, que inseriu jovens no mercado de trabalho, sancionando acordos com empresas para a abertura de oportunidades para o primeiro emprego. Este também fundamentou-se na importância da escolarização do ensino fundamental e médio ou de educação de jovens e adultos. Vale destacar que destes programas apenas o Proeja se manteve, o Primeiro Emprego, em 2008, e o Projovem, em 2014, foram extintos por influências econômicas por altos custos no seu desenvolvimento.

Semelhante ao governo FHC no de Lula também foi implementado um sistema de avaliação da qualidade do ensino. Mas, tão igual ao anterior, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, fundamentou-se na avaliação somativa do desempenho dos alunos, buscando alcançar o padrão de nota 6,0 para equiparar-se aos países desenvolvidos. Sobre influência do OCDE, foi incrementado no país a valorização do desempenho quantitativo do aluno da educação básica, distante do que seria o seu desenvolvimento cultural e cidadão. As escolas continuaram a ser subvertidas pelos falsos desempenhos e iludidas pela qualificação do ensino a partir de expressões numéricas.

No cerne da educação profissional, o período de Lula é marcado pela ampliação dos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) e o seu reconhecimento como instituições de ensino superior. Esta expansão e o desalojamento do ensino técnico demonstra, segundo Frigotto, Civatta e Ramos (2005), a diminuição dos espaços para a formação técnica de nível médio, tornando-os mais corporativos. Acompanhada desse incentivo viu-se a revisão das diretrizes da educação profissional, tencionadas pelas necessidades de uma formação compensatória determinada pelo serviço e atuação no mercado. O crescimento econômico na época e a aceleração da produção industrial fomentou ao governo o desejo de qualificar o exercício profissional, a fim de incrementar o aumento da população economicamente ativa. Deste modo, a valorização de alguns itinerários formativos desencadearam resistências de escolas técnicas direcionadas para outras áreas. Resgatamos aqui a resistência das mesmas escolas técnicas integrais que acionaram ao governo FHC movimento anti-separatistas entre o ensino propedêutico e o técnico. Durham (2010) nos confirma o governo Lula cede as resistências dessas escolas e estes ensino tornam-se mais uma vez unidos, regimentando a

seleção dos seus alunos, em busca de tornarem-se instituições de excelência, mesmo que isto retome um modelo elitista. A autora ainda aponta o acerto deste modelo de escola em São Paulo, onde se manteve a separação, o ensino propedêutico manteve-se nas escolas da rede e o técnico em escolas apropriadas ao nível de ensino.

Em 2009 é instituído o PROFAPS, considerando o compromisso do SUS com a formação de trabalhadores da saúde, a consolidação da reforma sanitária e a PNEPS. Este programa, herdeiro do PROFAE, concebeu na educação profissional técnica de nível médio em saúde a compreensão de que os cursos não deveriam mais ocorrer apenas na lógica de atualização ou treinamentos, ocorridos de maneira pontual e direta, viu a necessidade de uma formação longínqua incitando o profissional-estudante num direcionamento sobre seu itinerário formativo. Assim foram elaborados cursos de formação e especialização em áreas tidas como estratégicas para o SUS, atenção básica e especializada, com o compromisso de um ensino crítico-reflexivo. Importante destacarmos o protagonismo das ETSUS, Escola de Saúde Pública e Centros Formadores na gestão técnica-pedagógica dos cursos advindos desse programa. Neste contexto a oferta de cursos em radiologia, enfermagem, vigilância em saúde, hemoterapia, citopatologia, patologia clínica e citotécnico, saúde bucal e prótese dentária, possibilitaram a reativação de movimentos acelerados e dinâmicos da formação técnica em saúde dentro dessas instâncias de formação em saúde vinculadas ao SUS, as quais se encontravam limitadas em recursos e oferta de formação técnica desde o fim do PROFAE.

Para as ETSUS, Escolas de Saúde Pública e Centro Formadores o Profaps repercutiu como a oportunidade de demonstrar sua importância aos entes de investimento do Ministério da Saúde. A reativação financeira dessas instituições, embora não tenham se tornado independentes com recursos destinados unicamente a elas para seu desenvolvimento e estruturação, possibilitou a inserção de profissionais e alunos em contato com a política de formação técnica em saúde. Entendemos que uma política só se faz efetiva se suas propostas forem alcançadas e o seu mérito seja reconhecido por seus atores, governantes e civis que sequer estiveram inseridos diretamente nela. Nesta ideia, com o Profaps se abriu a possibilidade da formação de trabalhadores para as necessidades locais, que além de proporcionar o exercício do trabalho qualificado em saúde, incentivou o desenvolvimento de pessoal de nível médio já inserido nos sistemas locais de saúde. Com já citamos, essas escolas e centros formadores tem como público de interesse os profissionais já inseridos no sistema, ofertando cursos subsequentes em horários apropriados e com vivências disseminadas na realidade de cada território formativo, estes fundamentos mantiveram um linearidade com a PNEPS no

desenvolvimento deste cursos. A própria PNEPS tornou essas escolas e centros formadores, por meio de recursos destinados aos municípios, as principais ferramentas para a integração da educação permanente nos municípios e estados, ocupando assim uma posição estratégica para seu desenvolvimento.

A inserção das escolas e centros formadores às CIES as tornou partes integrantes das decisões sobre a formação em saúde nos estados, junto a instituições de ensino superior, gestores, trabalhadores e movimentos sociais. Assim assumiram o protagonismo nas decisões sobre a gestão educacional no âmbito dos estados (CIES-Estadual) e regiões correspondentes (CIES-Regional). A relação amorosa dessas instituições à política de educação permanente não aconteceu apenas com a integração às CIES. Os municípios passaram a encará-las como dispositivos de educação permanente, o que permitiu que alguns avançassem neste política quando comparados aqueles que não tinham a disposição local essas instituições.

Ainda sobre a graduação neste período enxergamos a criação de potentes mecanismos de incentivo a formulação de programas interministeriais. Assim em 2005, a partir da Portaria 2.118, é instituída uma cooperação entre Ministério da Saúde e Ministério da Educação para o desenvolvimento de projetos, programas e políticas intersetoriais entre a Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira e da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Tal instrumento normativo fundamentou a criação do Programa Nacional de reorientação da Formação Profissional em Saúde (Pró-Saúde).

Após quase duas décadas entre a promulgação do artº 200 da Constituição de 1988 e o da valorização das políticas de formação e reorientação do ensino na saúde, o governo Lula é marcado pelo aumento dos cursos de residência uniprofissional e médicas, e o melhoramento das suas concepções pedagógicas. Desencadeadas pelo avanço da ESF, as residências multiprofissionais e de medicina orientadas para saúde da família e comunidade foram disparadas em diversos estados brasileiros como reflexo dos movimentos de reorientação do ensino na pós-graduação.

Os processos desencadeados da saúde e educação vistos no governo Lula, por continuidade partidária e alinhamento de propostas de governo, a presidente Dilma Rouseff mantém como proposta de governo nas eleições de 2010, propostas de melhoramento das políticas públicas já criadas, no compromisso de garantir o acesso da população a saúde pública, educação básica de qualidade e possibilidades de geração de emprego e renda. O período que

será discutido a seguir é incitado por ações contra-partidárias constantes pela retomada do governo federal por políticos elitistas e de resgate a supervalorização dos investimentos externos e a privatização como alternativa para melhoria dos serviços estatais.

Governo Dilma Roussef (2011-2016)

O período da presidente Dilma Roussef pode ser considerado um percurso de adversidades, no seu contexto político, pela continuidade prolongada de um partido popular, social, pela valorização de políticas públicas para as minorias, cultural, pelo respeito as diversas manifestações culturais brasileira, em particular a cultura afro-brasileira e indígena, e de gênero, por presidir neste país uma mulher, fato nunca registrado no cenário histórico-político brasileiro. Estas características impactaram os movimentos tradicionais da política brasileira e desencadearam constantes tensões políticas, no que tange a desvalorização das propostas de governo, o enfrentamento da classe elitista, e a alienação social pelos meios de comunicação, sejam eles televisivos ou redes sociais. O movimento de oposição iniciado desde o primeiro ano de mandato, repercutem em todos os anos do governo Dilma. Tais características nos permite considerar este governo como um período de transição. Transição para os interesses dos valores da política tradicional e elitista reassumidas no governo Temer.

O governo de Dilma, assim como o de seu antecessor, foi marcado por uma gestão política pós-neoliberal, com a continuidade dos movimentos políticos progressistas, com a valorização das classes médias. Não só o Brasil como também outros países da América-Latina adentraram a esta corrente política como Argentina, Bolívia, Equador, México, Paraguai, Uruguai e Venezuela, o que influenciou nos tratados econômicos entre eles (SADER, 2013), além do fortalecimento do mercado latino. Mesmo com espaço oportuno para o fortalecimento econômico, esse período foi traçado por um estado de crise internacional, sentida logo ao fim do governo Lula. O contingenciamento dos investimentos e o aumento das taxas e impostos no comércio nacional, a desvalorização da moeda, aumento da inflação e as pressões políticas frequentes, repercutiram no arrocho das políticas públicas e na instabilidade político-econômica.

Guerra et al. (2016, p.65-66), no livro “Brasil 2016: recessão e golpe”, classificam esse governo em quatro fases: a primeira, chamada “governo fortalecido”, marcada pelo estado de normalidade da gestão da presidente, onde as tensões comuns de oposição montam agendas

políticas na construção do estado democrático de direito, até que em junho de 2013 ocorre o Movimento Passe Livre como primeiro protesto do que se configuraria o golpe; a segunda, “governo enfraquecido”, incorpora os movimentos populares iniciados em 2013, quando a luta era contra a corrupção, até a reeleição do segundo mandato de Dilma, o sentimento de insatisfação era equivalente aos satisfeitos; “a terceira”, o governo acuado, que vai da insatisfação do candidato da oposição Aécio Neves e dos seus eleitores em 2014, até a aceitação do pedido de *impeachment* em dezembro de 2015; e a quarta, “o governo golpeado”, quando o a presidente é afastada do governo em 2016.

Nessas fases, na saúde, Dilma buscou reforçar os ideais de reforma sanitária reassumidos no governo anterior por parte dos atores envolvidos no Ministério da Saúde, porém sobre queixas de desvalorização do setor respectivas ao baixo financiamento e a concretude das práticas governamentais comparadas as propostas eleitorais, levam a este período o sentimento de instabilidade do SUS na efetividade das suas políticas. O discurso de que a saúde adere a uma importância de “moeda de troca” entre os ministérios, nos fez refletir sobre as concepções do modelo político deste período, ora progressista, pós-neoliberal, ora classista, neoliberal. Um texto publicado pela Cebes e Abrasco, “Dilma, preserve os interesses públicos na saúde! Saúde é Política de Estado”, manifesta estas inquietações por meio desarranjos entre os gestores da saúde e seus reais interesses no SUS.

A saúde da família continuou a ser estratégia de gestão e para ela são desenvolvidos projetos de formação profissional e interiorização da atuação médica, assim foram lançados o Programa de Valorização do Profissional da Atenção Básica (PROVAB) e o Programa Mais Médicos. O PROVAB é instituído em 2011 como uma programa interministerial entre saúde e educação, como estratégia de direcionamento da formação e atuação de profissionais para a atenção básica. O interesse era inserir profissionais cirurgiões-dentistas, enfermeiros e médicos em áreas de maior necessidade identificadas pelos municípios aderentes ao programa, ao mesmo tempo em que possibilitava a estes profissionais uma educação permanente, tendo o serviço como espaço de revisão e criação de saberes com a influência de um curso de especialização em saúde da família ofertada pela Universidade Aberta do SUS. O Programa Mais Médicos é instituído em 2013 com o objetivo de “formar recursos humanos na área médica para o Sistema Único de Saúde (SUS)” (BRASIL, 2013, p.1), decorrente a historicidade da formação médica para as especialidades clínicas e a desvalorização da medicina de família e comunidade. Este programa buscou desvencilhar a ideia de que a ESF é um espaço temporário para a atuação do profissional médico, destinado aqueles que não alcançaram êxito em

programas de residências da área hospitalar, porém garantia aqueles que participassem dele vantagens ao tentar programas de residência e a descontos no FIES. Nesta proposta, além da expansão do número de vagas para profissionais médicos na atenção básica, o programa também expandiu os cursos de graduação em vários estados e influenciou na reorientação da formação com o auxílio das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina (DCN medicina) em 2014. Em 2015, o PROVAB passa a ser incorporado aos Mais Médicos (BRASIL, 2015, p. 47).

Embora inovadores críticas foram feitas a estes programas, ao PROVAB pelo desmerecimento da carreira médica incitada de forma efêmera pela Federação Nacional dos Médicos (Fenam) em prol de uma melhor política de fixação destes profissionais na atenção básica, com possibilidade de planos de cargos e carreiras; e ao Mais Médicos, pela sociedade de classe que interpretou o programa como ofensa aos médicos brasileiros e o apelo a outros países para a complementação do seu quantitativo de profissionais da área na atenção básica. O último, em particular, pode ser destacado como um dos principais desencadeadores da insatisfação da classe médica ao governo Dilma, pela inserção de médicos a maioria cubanos e a expansão das escolas médicas de caráter público e privado no país. O diálogo contrário ao mais médicos era o de desqualificação e desvalorização da classe, no entanto, preferimos interpretar como uma antipatia a democratização do ensino médico e o medo da desvalorização econômica perante e fim da hegemonia.

No tange a educação básica no período Dilma, vimos como reflexo da continuidade das políticas do governo Lula a forte influência do Banco Mundial na gestão dos recursos destinados à educação. Para tanto, a escola permanece como espaço de circunstância para o acontecimento concomitante de políticas assistenciais como o Bolsa Família. Manteve o FUNDEB como base dos investimentos na educação, O IDEB, como avaliação do desempenho dos alunos da educação básica conforme a OCDE, e o ENEM, SISU, FIES e PROUNI como políticas de acesso ao ensino universitário. Contudo mostrou-se um período dividido em dois formatos, respectivos aos seus mandatos, o primeiro com a manutenção das políticas implantadas por Lula como FIES, Prouni, e cria o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e um pela descontinuidade de programas por fatores orçamentários, como o Ciências sem fronteiras e o enfraquecimento do Pronatec e FIES. Ênfase damos ao aceleração da educação a distância (EAD), elucidada como democratização de cursos profissionalizantes e de graduação para a pessoas com dificuldade em realizar cursos presenciais, por ocasiões do trabalho e distancias geográficas. Junto a EAD, e mesmo que não

seja diretamente ligada a educação, foi incentivada a criação do cinturão digital, que oportunizou o acesso à internet de banda larga para a maioria dos brasileiros em preços mais acessíveis.

Para Lima (2012) a crise do capital e a necessidade demandante do mercado por profissionais qualificados incitou estratégias governamentais como Pronatec, as Diretrizes Curriculares e o Plano Nacional de Educação (PNE). O Pronatec, em especial, configurou uma estratégia do governo Dilma para o fortalecimento da educação profissional e a geração de emprego e renda. Instituído pela Lei nº 12.513/2011, o programa destinou-se a estudantes de ensino médio, trabalhadores, beneficiários de programas federais de transferência de renda e ex-estudantes de escolas particulares que tenham sido bolsistas (BRASIL, 2011), atraindo jovens e adolescentes para o mercado de trabalho, frente ao fracasso do Programa Primeiro Emprego que não convergiu com os requisitos de qualidade profissional exigida pelos órgãos empregadores. Revisou-se o programa, mas as concepções de ensino se mantiveram. O Pronatec foi senão uma atualização de tentativas anteriores para o fortalecimento da educação profissional (concomitante, integrada e subsequente). Apesar de atualizado, o Pronatec preservou para si ideais de mercantilização do trabalho humano, orientação da formação para o capital, tendo como apoio instituições públicas e privadas. Foi o Prouni do ensino técnico, conforme crítica apresentado por José Serra, em entrevista ao jornal *O Globo*. Para Waldow (2014), o programa fundamentou-se na assistência técnica e financeira, movendo recursos para a priorização da formação das minorias marginalizadas e sua inserção no mercado por meio de cursos profissionalizantes, em geral de curta duração. Este pensamento é apontado pelo autor como ação dualista do processo educativo, na qual concordamos devido as aparentes ações de divisão do ensino entre aqueles com menor renda, em técnicos e profissionalizantes, e de maior renda, no ensino universitário em geral de instituições públicas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEP), são instituídas em 2012 como forma de reorientar a formação profissional e técnica de nível médio. Podemos considerá-la um marco legal no desvencilhamento das concepções diminutivas sobre a formação técnica, afastando a ideia de transitoriedade exposta na LDB e exprimindo o sentido de opção formativa. Regulamentou a oferta dos cursos técnicos no formato articulado, podendo ser integrado ou concomitante a realização do ensino médio, e subsequente, após a conclusão sua conclusão. Isto ensejou ainda mais o exercício da profissionalização de jovens e adultos na formação técnica, a partir de instituições públicas e privadas. Regulamentou também o papel dos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) no

acompanhamento e solicitação de cursos, o que manifestou um sentido que qualidade dos cursos ofertados. Porém, embora indelicado, podemos afirmar mesmo a DCNEP ter demonstrado se preocupar com a organização e a qualidade dos cursos, não correspondeu ao aumento da capacidade dos conselhos para o monitoramento e acompanhamento desses cursos, o que ocasionou um *boom* da oferta e de forma em geral com baixa qualidade.

De maneira empírica, salientamos as ETSUS como espaços da utilização viva das DCNEP. Estas instituições por partirem de um histórico de compromisso com a formação para o SUS, com a reforma sanitária e a política de educação permanente, preservam nas suas concepções pedagógicas a responsabilidade por uma formação cidadã, humanista e emancipatória. Estas, durante primeiro governo Dilma, sustentaram-se com os incentivos do PROFAPS, da PNEPS e de recursos próprios dos municípios e estados, a partir do desenvolvimentista de cursos técnicos, de qualificação e aperfeiçoamento desenvolvidos, principalmente, a partir destes programas. Já no segundo mandato com o estado em crise política as ETSUS passam a sofrer os cortes do governo, e o crescimento do subfinanciamento já instaurado no seu percurso de funcionamento.

Deixamos por último o diálogo sobre o PNE devido sua relação subjetiva no processo de *impeachment* de Dilma, tendo sido um dos grandes pontos de crítica do seu governo. A não aprovação do plano logo no início da gestão devido aos choques políticos para a priorização dos investimentos do Produto Interno Bruto para a educação, aumentando de 7% para 10%. Em contracena, a valorização do ensino profissional em detrimento da atenção básica incita as tensões sobre o PNE e os reais projetos do governo. Esse plano, vigente até 2020, busca priorizar o acesso de jovens e adolescentes a educação básica, inserido aqueles em regime atrasado para o ano de estudo no ensino médio, elevando-se até 85% na faixa etária de 15 a 17 anos até o fim do PNE. Prevaleceu a ideia da igualdade ao invés da equidade. O sistema educacional buscou igualar as minorias aos costumes sociais e econômicos da elite, o que repercutiu fortemente na reação das classes, inclusive as menos favorecidas, a um movimento reacionário contra o governo progressista de Dilma, o que desencadeou no seu segundo mandato o Movimento Brasil Livre (MBL). Viu-se portanto, que os planos de igualização social pela educação uma vez mantidos sobre uma superfície irrigada pelas ideais capitalistas neoliberais, é a fórmula para o insucesso de uma gestão popular.

Por fim, considerando o cerne político dessas discussões, destacamos as tensões sociais também foram presentes, principalmente a partir do processo eleitoral de 2014, que reelegeu

Dilma para seu segundo mandato. A divisão dos movimentos era clara, de um lado os que apoiavam a atual presidente assim como a gestão dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT) e do outro os que defendiam a ascensão do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em defesa do ex-presidenciável Aécio Neves, nomeados uma ao outro como ‘petralhas’ e coxinhas, respectivamente. A separação dos brasileiros em clãs de defesa e oposição e ainda que com aqueles que se consideraram neutros frente aos movimentos, reverberou em mais tensões políticas, pela luta do poder. Escândalos de corrupção foram deflagrados dos dois lados e a percepção de que o Brasil era um terreno governado por corruptos, influenciou na agitação social para a retirada da presidente Dilma. Com o apoio dos políticos herdeiros de uma concepção neoliberal e anti-progressistas, em 2016 fora realizado o segundo *impeachment* na história brasileira, com a concessão da presidência ao vice-presidente eleito Michel Temer.

Um estudo realizado por Pozobon e Prates (2016), ao realizar análise sobre material publicado no semanário da Revista Veja em 18 de março de 2015, identificamos o que seria de maneira clara o a mecânica do “golpe democrático”. A fim de aderir uma confiabilidade ao estudo destes autores, complementamos a análise das influências também a partir da literatura cinzenta disponível na internet. Diante deste material, consideramos que o golpe que decorreu no *impeachment* da Presidente Dilma deve-se por diversos fatores. O interesse da oposição, que tencionou no cenário político brasileiro as ações da Operação Lava Jato, coordenada por Deltan Martinazzo, a qual investigou o esquema de corrupção na estatal Petrobras liderada por petistas e membros de outros partidos políticos pelos contratos fechados com empreiteiras. A oposição também aproveitou-se do caso ‘triplex’, julgado pelo juiz Sergio Moro em acusação de desvio de dinheiro público pelo ex-presidente Lula. O golpe ocorreu também pela influência dos veículos de comunicação social do país, em jornais e revistas, declaradas em suas manchetes como favoráveis ao *impeachment*, o que influenciou na população neutra a aceitação ou comoção diante do estado corrupto que era demonstrado. Pela personalização da política, uma vez que se convencionou Dilma e Lula como culpados da crise política, econômica e da previdência social, e não mais como um problema das concepções políticas adotadas por décadas e por muitos das políticas e dos políticos do país. E pelas manifestações da classe elitista, declarando ‘fora Dilma’ como lema das suas ações flâmula verde louro. Apropria-nos dizer que o golpe se caracterizou como um movimento adversário ao governo, midiático e elitista.

Com a ascensão de Temer à função de presidente em agosto de 2016, o país inicia um novo ciclo de tensões sociais e políticas, mediante os cortes dos direitos sociais e a cessação

das decisões políticas aos interesses da elite e dos grandes empresários. Retoma-se uma política antiprogressista de caráter neoliberal, sobre influências reducionistas, meritocrata e patrimonialista.

Governo Temer (2016-atual)

Assim como aconteceu com o avanço dos governos progressistas no início do século XXI, os governos elitistas, anos depois, retomam força na América Latina, em Honduras (2009), Paraguai (2012) e no Brasil (2016). Restabelecer a ordem nacional foi a proposta slogan dos partidos elitistas que chegaram ao poder por meio de golpes de Estado legal. As brechas institucionais desses países, a comoção e incentivo a adesão da população controlando o desejo de luta, e o diálogo de defesa da econômica foram os principais causadores desses movimentos antipolíticos. A mídia também foi uma fonte de influência, ou mesmo alienação, que trabalhou de mãos dadas com as propostas desses governos, principalmente no Brasil e Paraguai onde a grande mídia, influenciada também por desejos econômicos, agiu de forma efêmera em defesa da mudanças. Desde então gerou-se na América Latina tencionamentos por parte dos governos neoliberais, questionando o poder mediante um estado de crise econômica.

No Brasil, os movimentos antipetista ganharam forma impressionante no período pré-golpe, devido seus membros serem em parte abastados financeiramente, financiados pelos interesses dos partidos de oposição, ou quando não, uma recém classe média confusa de como tiveram sua ascensão social, iludidas por se considerar parte da elite. O movimento em prol do golpe defendia a retirada de Dilma, no entanto, não compreendeu quem seria o próximo presidente. Confusos sobre quem assumiria o poder, decorrente da má formação política e alienação pela riqueza pela maioria dos integrantes, levantavam cartazes, trateavam hinos e até manifestações corporais em desejo de presidir o Senador Aécio Neves (PSDB/Minas Gerais). Com a retirada de Dilma, Michel Temer assume o governo federal. Dois sentimentos puderam ser sentidos com essa conquista dos movimentos elitistas, um, pelo prazer de derrubar o PT após 14 anos de poder, e outro, de frustração por não conseguir presidir Aécio Neves. Ações em pedido de *impeachment* de Temer também foram realizadas pouco tempo depois de ter assumido a presidência, porém com o apoio judiciário e da massa política esse desejo foi rompido. Tempos depois Aécio, assim como o atual presidente é indiciado por corrupção. O sentimento de instabilidade política e econômica permanecem, agora sobre domínio, do que

chama o colunista Michael Löwy, da Carta Maior, da bancada BBB, “Bala” (deputados herdeiros da política militar, envolvidos em milícias privadas), “Boi” (grandes proprietários de terras e de gado), e “Bíblia” (neoprotestantes, homofóbicos e misóginos), associação a qual temos perfeita concordância pelas evidências de um Estado conservador.

Este governo é marcado por transformações rigorosas das políticas sociais em todos os setores e pela aversão aos desejos populares. São delimitadas fossas entre os desejos do povo e as decisões políticas, e de maneira controversa cedidas vantagens aos protagonistas do capital nacional e internacional. A reprovação do presidente torna-se algo comum e os movimentos pedindo diretas já mostram-se tímidos diante dos desejos da mídia e do silenciamento da elite. Já não se ouvem mais panelas como em 2015.

Guerra et al. (2016) nos ajudam a compreender o porquê do contingenciamento das verbas no atual governo. Apontam ser mais um aproveitamento do que uma necessidade. E sinalizam que a redução dos investimentos em saúde, educação e programas sociais do governo Dilma, passam a ser uma das justificativas para o aumento dos cortes no repasse de recursos financeiros e para a realização de reformas, como a trabalhista e da previdência. Somado a isso a concentração de renda retorna, em pouco tempo, para as classes de elite, a inflação, aumento do desemprego e o arrocho salarial, passam a promover desigualdades.

A Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241/2016, que se transformou em PEC 55/2016, acompanhou os desejos do governo Temer em manter o equilíbrio fiscal (GUERRA et al., 2017). Tal projeto desencadeou no mesmo ano a aprovação da Emenda Constitucional 95, que estabilizou os recursos para a saúde e educação respeitando a montante de 2017 para todo o novo regime fiscal, ou seja por 20 anos.

Mediante cortes financeiros, são priorizadas ações para a prevenção de doenças e de importante impacto epidemiológico. O incentivo a formação de trabalhadores é reduzida e o movimento hegemônico, contrário ao que pensava a reforma sanitária, passa a ser visível. Tensões entre médicos e profissionais das demais categorias da saúde passam a acontecer com maior frequência, somente em 2017 foram exercidas ações contra a prescrição de medicamentos básicos por enfermeiros e a aplicação de *botox* além de outras atividades dermatológicas exercidas por dentistas. Os princípios hegemônicos tomam força no que seria o principal espaço de diálogo contra as hegemonias na saúde, a ESF. Esse espaço passa a sofrer desarticulações de total interesse político, tais intenções influenciam na revisão da Política Nacional de Atenção Básica (PNAB), com fins de readequar as equipes e serviços mediante a reforma fiscal.

O texto de revisão da PNAB é publicado por meio da Portaria nº 2.436, de 21 de setembro de 2017, e talvez se configura a mudança política mais debatida até o momento entre os defensores do movimento sanitário, acadêmicos e populares. Suas propostas reverberam um sentido reverso às conquistas obtidas desde a implantação do PSF e do PACS. Anos de luta para a reposição de recursos e o reconhecimento da atenção básica como estratégia para a melhoria da saúde dos brasileiros, parecem estar sendo esquecidos mediante os interesses reducionistas do atual governo. O debate de que a PNAB traz mudanças positivas para as gestões municipais de saúde, envolve consigo o desejo de que estas esferas compreendam a atenção básica como um cultivo que não se faz mais necessário. Talvez a ideia seja que a própria população sinta que a atenção básica não é mais suficiente para a resolutividade dos seus problemas de saúde, precarizada em recursos físicos e humanos, e comparada ao hospital como menos prescritiva.

A nova PNAB desarticula movimentos populares vinculados a saúde que têm na ESF o apoio para a formação de um polo de relações da comunidade. Junto a isso desvaloriza o exercício profissional do ACS, uma vez que promove a redução do número desses profissionais por áreas julgadas pelos gestores como de maior vulnerabilidade. Enquanto antes se buscou ampliar a cobertura da ESF, hoje tenta-se ver os espaços que tenham a necessidade “operativa” dela. Ainda, conserva-se a intenção de tornar os profissionais desses serviços de saúde aptos a realizarem procedimentos técnicos durante visitas domiciliares, o que aproxima sua prática a dos Técnicos de Enfermagem, ou mesmo a elimina em prol do ressurgimento de um modelo pautado na clínica médica. A revisão da revisão a pouco prazo será preciso, o movimento assumido pelo governo Temer é desmerecedor ao que fora idealizado pelo MRSB e com luta conquistado nas LOS.

As ações aceleradas deste governo mostram pressa para implantar mudanças que decaiam como influências imutáveis nos próximos governos. Contínuo as propostas disparadas pela PNAB, é instituído o Programa de Formação Técnica para Agentes de Saúde (PROFAGS), por meio da Portaria nº 83, de 10 de janeiro de 2018, como proposta fornecer aos ACS e Agentes de Combates as Endemia (ACE) a formação técnica em Enfermagem entre os anos de 2018 e 2019. Tem como base para a sua operacionalidade a PNAB enquanto concepção política-ideológica e a educação permanente enquanto diretriz formativa. Assim como o PROFAE, ocorrido durante um governo neoliberal, este programa incrementa a participação de instituições públicas e privadas. Pela Portaria as ETSUS não ocupam destaque aos interesses

dos idealizadores da política, tais ferramentas que já articulam a formação do Técnico de Enfermagem não serão cotadas para a formação destes como Técnicos de Enfermagem.

Ainda sobre políticas de formação técnica, neste governo sinalizamos a mudança do Pronatec para o Mediotec. A mudança pífia do nome mantém o desejo pela formação de pessoal para as áreas de desenvolvimento econômico. A diferença é que o Mediotec fundamenta o ensino concomitante ao ensino médio, o que se encaixa ao modelo utilizado no período militar, quando os estudantes, geralmente de origem humilde, eram determinados para escolas técnicas, enquanto aqueles com maiores recursos a frequentavam instituições de ensino privado. A somar desses interesses pela escola dualista destacamos a tensão do governo para a privatização do ensino superior de graduação e pós-graduação, sobre influências do Banco Mundial e da justificativa de que o compromisso constitucional é com a educação básica.

O período Temer reserva ainda muitas mudanças. Junto ao estado de crise política e as tensões para o nome presidente, mesmo antes das eleições, certamente implicarão em surpresas no contexto das políticas públicas de saúde, educação e formação profissional durante o ano de 2018. Cabe a nós torcer para que a visão reducionista, meritocrata e patrimonialista não permanecem e que as políticas públicas sejam minimamente afetadas, mesmo que a conjuntura social que ocupa a grande mídia esteja tendenciosa as transformações radicais, preservando valores familiares como assim pensava o período militar. A história das influências políticas brasileiras é se não um ‘vai-e-vem’ que transita entre apertos e tensões.

Do caleidoscópio ao que Ball nos dá sobre a formação técnica em saúde enquanto política

Nesta segunda parte do capítulo buscamos compreender como o conjunto de influências apresentadas determinaram a prática e os textos da política de formação técnica em saúde nas ETSUS.

Buscamos em Ball (2002; 2004) compreender como os fatores econômicos, políticos e sociais, agregados num só corpo, incidem nos acontecimentos da política dentro das ETSUS. Buscamos assim o que ele chama de performatividade para primeiro entender as transições políticas que identificamos na primeira parte deste capítulo, a qual define ser uma “uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que se serve de críticas, comparações e exposições com meios de controle, atrito e mudança” (2002, p. 4). Deste modo, vimos que a

cada governo houve mudanças que são apontadas como propostas de desenvolvimento, e a cada uma foram suscitados desejos políticos subjetivos, influenciados pelo capital nacional e internacional. Ball considera que essas mudanças, ou como prefere chamar, 'reformas', possibilitam aos gestores a liberdade de transformar a política, seja por base partidária e ideológica, seja pela proteção dos desejos do seu eleitorado, para o que considera o confronto aos entraves desnecessários para gestão dos recursos humanos e financeiros.

Fica claro a partir do que expomos anteriormente que as reformas políticas fazem parte da história brasileira, e no que concerne à saúde, educação e formação, estas reformas são balizadas pelos interesses desenvolvimentistas para a geração de emprego e renda, apoiadas por concepções de cursos rápidos que avançassem junto às necessidades do mercado. A orientação do ensino para o mercado se apresenta como a ideologia adotada por países capitalistas, que compreendem, sobre uma visão da escola crítica, a escola como aparelho ideológico do estado. E assim tem sido feito no Brasil, a escola passou a ser no decorrer da sua história um espaço para a formação de pessoas orientadas para o trabalho, seja ele o pensante ou pouco pensante. Ao pensante determinou-se uma formação científica, preenchida de oportunidades tecnológicas e de conquistas num itinerário formativo. E ao pouco pensante uma alternativa no itinerário formativo, a formação técnica. Esta característica da educação, que por desejos políticos de elite se firmou no país, impulsionou o que chamamos de escola dualista, que segrega, determina e aprisiona ao invés de agregar, dar caminhos e ceder voos.

Pretendemos não ser enganosos em dizer que hoje avançamos ao ponto de afirmar que possuímos uma escola unitária, preferimos compreender que isto seja um objetivo desejável e não se torne apenas utópico. Dispomos de escolas que possibilitam oportunidades diferentes, embora antecedidas de intensas transformações curriculares, preservam fossas no que determina uma comparação entre o público e o privado. Neste mote os desejos políticos, mesmo os que se disseram mais progressistas e populares, não conseguiram quebrar um modelo hegemônico que teima em continuar no cenário da educação. Este desafio é se não um desejo para a valorização do sistema de classes e da permanente concentração da renda aos mais abastados financeiramente. A educação embora tida contemporânea, preserva seus modelo burguês.

Podemos afirmar que a política de formação técnica é concebida desde a origem da república brasileira, no entanto, reconhecemos que sua maior representatividade se deu durante o período militar, quando é assumida como uma estratégia prioritária para o desenvolvimento

econômico. Neste período o modelo de formação técnica era essencialmente orientado para a atuação profissional nas indústrias, e cedia aos desejos do mercado internacional, preparando profissionais com custos baratos e minimamente qualificados.

No que tange ao ensino técnico na saúde, temos como marco histórico a implantação dos cursos de atendente para pessoal de nível elementar, ofertados pelas escolas de enfermagem das regiões sudeste e sul entre as décadas de 1920 e 1930, em especial nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul (GERMANO; TIMÓTEO, s/d). Desde então, apregoa-se ao ensino técnico da saúde a formação em Enfermagem, que durante anos se orientou em cursos básicos e intensivos. É a partir da criação da graduação em Enfermagem que se visualiza a ruptura entre ensino técnico e superior, o que influenciou sobre o primeiro a continuidade de uma formação destinada as pessoas com nível mínimo do modelo educacional. Foi a partir do Projeto Larga Escala que emergiram os tencionamentos para a delimitação do que convencionamos chamar de política de formação técnica em saúde. Salientamos ainda que este programa é a sementeira das concepções pedagógicas que sucederam a formação técnica ao longo dos anos, pautando-se inicialmente numa concepção tecnicista.

A política de formação técnica em saúde é consolidada a partir da execução do Projeto Larga Escala e do fortalecimento das Escolas Técnicas do SUS, Escolas de Saúde Pública e Centros de Formação de Recursos Humanos a partir da década de 1990, sobre a vanguarda do SUS e do compromisso constitucional com a formação de profissionais para a área da saúde. Podemos dizer que esta política só se fez *sólida*, por um lado, devido a três fatores: a promulgação de projetos e programas para a formação de pessoal técnico em saúde; o movimento de reforma sanitária enquanto processo durante a década de 1990; e, a participação de estados e municípios na criação de escolas de saúde pública como parte das suas responsabilidades administrativas. E *diluída*, por outro lado, devido ao desmerecimento da política maior na instituição da formação técnica enquanto uma política única, realmente instituída e firmada perante lei. Neste sentido, embora se faça sólida em alguns períodos ela sofre com as transitoriedades das gestões sejam elas federais, estaduais e municipais, que cedem a interpretação biomédica dos problemas de saúde, encarando-os como fatos numeráveis, enquanto que a educação na saúde não se apresenta como um projeto de resultados rápidos ou sequer facilmente mensuráveis como se fazem nos indicadores de saúde e de doença.

Defendemos neste estudo a política de formação técnica em saúde como algo realmente sólido, sem compromissos políticos partidários ou temporais, para que possa existir de forma

independente e que coadune com princípios de uma educação emancipatória, gerenciada sobre seus próprios recursos financeiros e sobre o alinhamento de uma concepção pedagógica firme às suas propostas e intenções educacionais. Esta defesa é talvez um sonho para que possamos velejar e torná-lo real.

Tal sonho parece ainda mais distante quando enxergamos os incentivos internacionais para o desenvolvimento de políticas na educação e na saúde. Como vimos o Banco Mundial, Banco Internacional do Desenvolvimento e a OCDE, e em específico na saúde temos visto a Organização Mundial de Saúde (OMS) e a Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS), têm participado na formulação das políticas públicas brasileiras. O problema porém não são incentivos na formação de pessoal técnico mas o cultivo da mercantilização profissional, que tem sido pleiteada em países de capacidade econômica média, com perspectivas de desenvolvimento e melhorias na qualidade da educação, características de um campo favorável para gerar investimentos internacionais e conceder profissionais a baixo custo com uma regular orientação para os processos do trabalho. Seja na saúde, seja na educação, ou melhor na educação profissional técnica de nível médio, os investimentos pouco têm sido para estabelecer cooperações técnicas para o compartilhamento de experiências exitosas, no entanto, mais direcionadas para o incremento da qualificação a curto prazo.

Segue então um discurso de preparar profissionais para o mercado. Este discurso é vivo e manifestado no governo federal discutidos até o momento, a lógica de mercantilização é algo daninho que se alongou com o tempo junto as políticas de educação profissional. Ball (2002; 2004), orientado pelos conceitos de Bernstein, considera isto um pensamento político orientado pelo *Performance Related Pay* (PRP), ou ainda, Pagamento de Acordo com o Desempenho, “modelo de indicadores claro de pressões para fazer de nós uma empresa e vivermos uma vida de cálculo” (p. 6). Para ele sempre vivemos num processo de numeração do ser e das coisas, o aspecto econômica se dissemina atribuindo valores e, desses valores, sentidos para que possamos estabelecer prioridades, e compreender quem vale mais, quem vale menos, ou que trabalho vale mais que outro. Sobre o pensamento de Ball a visão da performance profissional e dos conhecimentos adquiridos são os fundamentos para a aquisição de uma maior renda. Neste entendimento a diferença entre as classes influenciam no reconhecimento deste profissional, e de maneira consequente no seu valor social.

Podemos então compreender que o pensamento reducionista é também uma das influências que determinam a política de formação técnica em saúde. Preservado pelos grupos

sociais e políticos de elite, este pensamento reverbera na inobservância dos governos quanto a necessidade de instituir uma política de formação técnica única, dinâmica e conceitualmente firme, na difusão de programas com pouco tempo de vida, e no utilitarismo do ensino técnico enquanto estratégia econômica para a concessão de profissionais preparados para o mercado.

Por fim, salientamos que as influências sobre a política de formação técnica em saúde acontecem a cada dia. O homem enquanto ser político e responsável pela construção da própria história, cria a todo momento movimentos pensados e irracionais que determinam os fazeres do amanhã. Para esta política entendemos que os cortes financeiros e das políticas sociais não lhe reserva bons momentos daqui em diante, a medida em que observamos a vicissitude de um estado político apregoadado de indefinições. Reserva-se a nós o desejo de mudança e a militância aos processos que estão por vir.

Influências de instituições externas locais, nacionais e internacionais no desenvolvimento das ETSUS

Atravessamos os documentos históricos disponíveis na literatura sobre o processo de definição das práticas em saúde, educação e formação técnica e antecipamos brevemente uma evidência posta nos Projetos Pedagógicos (PP) das ETSUS, aqui estudadas, que se adequa como uma influência para as escolas e respectivamente para formação técnica. Deste modo, identificamos que a ESPCE e EFSFVS que receberam inserções de instituições estrangeiras e nacionais para o desenvolvimento de pessoal técnico em saúde. A ESPI no relato do texto do seu PP não indica a existência de cooperações externas para seu desenvolvimento. Consideramos aqui investimentos de instituições públicas e privadas, uma vez que a concepção de ambas as instituições podem ter influenciado na construção da identidade das ETSUS analisadas. Assim, trazemos no Quadro 1 a relação das instituições que fomentaram a formação profissional nessas escolas.

Quadro 1 – Instituições que cooperaram no desenvolvimento da ESPCE e EFSFVS. Sobral, CE. 2018.

Instituição de fomento	Descrição institucional
Banco Mundial (World Bank) (Projeto Nordeste-Ministério da Saúde)	Instituição financeira internacional que financia países em desenvolvimento
Instituto Superiore di Sanità (ISS)	Instituto romano de pesquisa sanitária

Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP)	Instituição vinculada a Fundação Oswaldo Cruz, Ministério da Saúde. Situada na cidade do Rio de Janeiro.
Faculdade de Saúde Pública (FSP), da Universidade de São Paulo (USP)	Instituição de Ensino Superior pública do estado de São Paulo
Organização Pan-Americana de Saúde (OPAS)	Organização internacional em saúde
Ecole Nacional de Santé Publique de Rennes	Instituto francês de estudos em saúde pública
London School of Tropical Medicine	Instituto londrino de interesse pelas doenças tropicais
Universidade Johns Hopkins	Instituição de ensino superior norte-americana de iniciativa privada sem fins lucrativos
Universidade de Antioquia	Instituição de ensino superior colombiana
Agência Francesa de Cooperação Técnica Internacional (Acodess)	Instituição governamental sem fins lucrativos
Associação de Cooperação Internacional do Japão (JICA)	Instituição governamental sem fins lucrativos
Escola de Saúde Pública de Havana/Cuba	Instituição de ensino cubana
Kreditanstalt für Wiederaufbau- KfW	Banco de desenvolvimento nacional da Alemanha
Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional (ACDI)	Organização de ajuda externa a países em desenvolvimento
Hospital Sírio Libanês	Complexo hospitalar de natureza filantrópica

Fonte: Própria.

Identificamos que com a implantação dessas cooperações houve além do repasse financeiro o repasse de influências conceituais e práticas sobre o modelo educacional, determinadas pelo contexto de relações entre o concernente e o concebido. Ademais, essas relações se apresentaram atrativas para as escolas, uma vez que foram sugeridas inovações no cenário prático e o fomento de recursos financeiros. Converte-se, portanto, em uma influência relacional que se faz mediante a constituição da política na sua esfera mais visível, que é a execução do processo educativo. Ao estabelecer um movimento de troca, estas instituições desencadearam nas ETSUS a formação de identidades e a adoção de algumas perspectivas pedagógicas enquanto modelos de execução da formação profissional.

Desta maneira, não podemos afastar a ideia de que essas instituições de fomento influenciaram positivamente no desempenho das práticas educacionais na formação técnica, o que nos desprende da percepção negativa sobre o estrangeirismo do financiamento destinado a execução de relações com as ETSUS. Percebemos a prevalência de um caráter cooperativo na concessão de experiências exitosas, e a negatização de influências ideológicas, doutrinadoras e conservadores na formação técnica. A limitação talvez tenha ocorrido na superação das diversidades culturais entre as instituições inspiradoras e as ETSUS. Para tanto, essa relação,

não se apresentou como algo danoso na construção da identidade educacional das escolas, uma vez que aconteceram de modo pontual, no sentido colaborativo.

Capítulo 3

DOCUMENTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA

Expressões do contexto de texto

Neste capítulo discutimos, a partir de documentos normativos, a fundamentação legal da política de educação profissional de nível técnico no âmbito do estado do Ceará (ver documentos no Apêndice 2). Foram utilizadas leis, decretos, resoluções e pareceres disponíveis nos sites da Secretaria Estadual da Saúde (SESA), Secretaria Estadual da Educação (SEDUC), Conselho Estadual de Educação (CEE), Educação Profissional, regulamentados como sítios eletrônicos oficiais do Governo do Estado, e dos impressos oficiais dos municípios de Sobral e Iguatu. Assim, fazemos neste capítulo discussões que envolvem as características desses documentos.

Apesar do fácil acesso, trazemos uma ponderação sobre a insuficiência dos documentos orientados para as ETSUS. De modo geral, exceto alguns pareceres do CEE, os documentos pouco fazem referências as ETSUS, pela característica ampliada, e quando fazem as apresentam como instituições de suporte ao desenvolvimento de pessoal técnico em saúde, dando ênfase as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) como peça chave, enquanto instrumento físico, para a operacionalização da política no estado. As ETSUS se mostram geralmente dependentes do horizonte jurídico-normativo do Governo Federal.

Para iniciar este capítulo precisamos entender os documento como textos, e os textos como produtos de desejos. Por trás de cada texto há uma pessoa, ou grupo de pessoas majoritárias, que expõe suas ideias e expressam seus interesses, tentando disseminá-los o mais longe possível de maneira atemporal. Quantos livros centenários continuam influenciado a sociedade contemporânea? “O príncipe”, de Maquiavel, ou “O capital”, de Karl Marx? Assim como os grandes autores devemos pensar que o texto necessita ser feito para o outro, para que possa ser compreendido em todas as épocas, e mesmo que se destine a um público, deve se permitir ser interpretado por qualquer leitor. No entanto, o texto pode também segregar pessoas, determinar o acesso ao conhecimento e preservar ideias de grupos dominantes. É o que vimos nos textos normativos, preservam um sentido literário diretivo, comum na leitura jurídica, preenchido de sentidos administrativos e princípios que gerem a política.

Retomando aos pressupostos do referencial de ciclo de políticas buscamos interpretar os documentos a partir do semiótico Roland Barthes. Para este estudioso o texto é um espelho das relações entre o leitor e o escritor no que é significante. Barthes (1974;1987) compreende que o texto não é apenas um produto imóvel gerado diante do pensamento do escritor, mas um espaço de “relação erótica” entre escritor e leitor. Nesta relação, o autor diz que o texto pode ser atraente a ponto de ofuscar a mente do leitor, subversivamente oportunizando que o

pensamento do autor se dissemine no cruzamento de ideias. Fora autor e leitor, Barthes também aponta para a existência do tradutor, este sim, de maneira amigável, ou não, manifesta suas interpretações, e diferente do leitor, se mostra inquieto com aquilo que confronta suas ideias. Entendendo estes personagens, buscamos enxergar como acontece essa relação erótica nos textos, lançando mais uma vez a lente do caleidoscópio sobre a análise da política.

A análise do material mostrou que os documentos são semelhantes perante aos seus objetivos, conceitos, fluxos e regras. Entendemos que estes documentos em nenhum momento se mostram permissíveis às manifestações dos desejos populares, com orientações fundamentalmente destinadas ao pessoal da gestão. Para compreender estes textos é preciso entender de leis e princípios constitucionais, ou seja aqueles que já estão inseridos no processo de decisão política. Associando a visão de Barthes ao que encontramos, podemos afirmar que a relação erótica dos documentos geram conflitos entre escritor, leitor e tradutor, ocasionando frustrações de desejos.

Diante da complexidade dos documentos optamos por assumir as funções de escritor e tradutor, para difundir o funcionamento da política. Como tradutores organizamos os documentos em ordem cronológica e iniciamos o diálogo interpretativo a partir da Resolução nº 395/05, de 16 de março de 2005, do CEE. Esta Resolução orienta a construção do PP das instituições de ensino do Estado do Ceará, inclusive as de educação profissional. Neste período as EEEP ainda não haviam sido instituídas, no entanto a resolução influenciou nos seus PP. Temos então uma base normativa para construção dos projetos pedagógicos o que sugere a influência do estado na padronização desses documentos, demonstrando princípios elementares para sua construção. Ressaltamos que esta resolução não gerou impacto nas ETSUS, a não ser pelo modelo exigido pelo CEE para aprovação dos PP no reconhecimento das escolas, pois sua fundamentação pedagógica pouco parte do que é adotado pelo sistema estadual de educação.

Em seguida encontramos a Lei 14.2173, de 19 de dezembro de 2008, publicada pelo Diário Oficial do estado em 23 de dezembro de 2008, que institui a criação das Escolas EEEP organizadas a partir SEDUC. Esta lei não marca o pioneirismo do estado na formação técnica, pois processos já vinham acontecendo na década anterior dentro da ESPCE e da EFSFVS, que embora não abrangessem todo o estado forneciam o ensino técnico em saúde para as regiões de Fortaleza e Sobral, respectivamente. Existiam também incentivos governamentais que se inseriam em instituições privadas e do terceiro setor, que culminaram num corpo de instituições já instaladas antes das EEEP. No entanto, a Lei e a conseqüente criação destas escolas

demonstraram o compromisso do governo estadual com a formação técnica, reverberando os desejos manifestados em discursos internos e externos da política sobre a necessidade dessa formação.

A criação das EEEP ocorre num período em que o estado alcança o auge de uma política desenvolvimentista, ficando sobre os holofotes dos investimentos nacionais e internacionais, e do turismo. Empresas foram implantadas na capital e no interior, o que suscitou a necessidade de mão de obra qualificada para o exercício profissional. Inferimos a partir disso que a ideia de descentralização das escolas compartilhou da intenção de atrair indústrias para municípios menores na intenção de impulsionar o desenvolvimento local e a redução da dependência da capital. Este movimento sugerem que as EEEP tenham surgido em princípio para o mercado e dele tenham partido concepções de ensino, no entanto, preferimos ser otimistas e acreditar que estas escolas embora tenha um perfil dualista caminhem para uma proposta unitária uma vez que oportuniza a formação, mas não determina unicamente a formação técnica.

Diante destas ponderações salientamos os aspectos sobre a regionalidade da oferta de cursos nas EEEP. Um vez que os cursos técnicos aparentam surgir das necessidades regionais, e dos sistemas públicos e privados, verificamos que a disposição dos cursos iniciou pelo eixo tecnológico ambiente e saúde, tendo como curso pioneiro neste eixo o Técnico em Enfermagem. Acompanhado do aumento das escolas técnicas privadas no Ceará, este curso foi deixando de ser ofertado nas EEEP, embora ainda seja o mais prevalente, abrindo espaço para cursos como massoterapia, estética e gerência de serviços de saúde, pertencentes ao mesmo eixo (ver a disposição de cursos por escolas e municípios no Apêndice 3, segundo os dados do SISTEC, 2017).

Estes cursos operaram sobre uma estrutura organizacional das EEEP regulamentada pelos Decretos nº 30.282/10 e nº 30.865/12. O primeiro foi instituído por ofício estadual em 04 de agosto de 2010 com a proposta de reorganizar a SEDUC diante de um novo modelo de gestão, porém não determina claramente os motivos que impulsionaram esta mudança. Ele classifica as escolas de ensino médio regular em A, B e C, conforme o número de alunos atendidos, sendo: as de nível A, aquelas com capacidade para mais de 1.200 alunos; nível B, com capacidade entre 601 e 1.200 alunos; e nível C com até 600 alunos. Para as escolas indígenas essa classificação fica de A a E, sendo: nível A, com capacidade de acolher mais de 1.200 alunos; nível B, entre 601 e 1.200 alunos; nível C, entre 301 e 600 alunos; nível D, entre 100 e 300 alunos; e nível E, abaixo de 100 alunos. As EEEP não foram organizadas nesta

estrutura organizacional. O segundo decreto, foi instituído em 03 de abril de 2012, buscando regulamentar o decreto anterior no que tange a organização das EEEP. Nele são apresentadas novas orientações sobre a estrutura organizacional estabelecendo um corpo docente qualificado para as disciplinas do ensino regular e instrutores de ensino profissional, a formação de um núcleo gestor, além de ceder orientações de como proceder com a seleção dos docentes. Esta regulamentação promove a ideia de que o ensino nas EEEP segue um padrão de análise dos seus fazeres educacionais um vez que é posta a construção de um núcleo gestor para a avaliação do ensino e da instituição como um todo.

Verificamos também a existência dos Decretos nº 29.704/09 e nº 30.933/12, que regulamentam no âmbito estadual a Lei 11.788/08 conhecida como lei dos estágios. O interessante destes decretos é que já determinam os públicos para os quais se destinam, órgãos e instituições cedentes, instituições de ensino, estagiários e gestores dos estágios. Ambos compreendem o estágio como dispositivo educacional indispensável para o desenvolvimento do aluno no ensino técnico. Encara-o como a possibilidade de formar cidadãos comprometidos com os serviços públicos, uma vez que a cidadania pode ser potencializada em momentos que exijam do aluno honestidade e ética nas relações entre pares. A partir destes Decretos firma-se no Ceará o Programa de Estágio em órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta, Indireta, Autárquica e Fundacional, partindo do interesse de inserir os alunos no mercado de trabalho, possibilitar o desenvolvimento de competências, incentivar o desenvolvimento de talentos potenciais e oportunizar a relação do aluno com o bem público. Tal programa, ao incentivar o estágio, fomenta o compromisso do estado na disponibilidade de bolsas remuneradas para o incentivo dos alunos na continuidade do ensino médio e da formação técnica, manifesta uma política, mesmo que de maneira discreta, de transferência de renda, cientes de que os alunos que cursam o ensino médio nestas escolas são geralmente de famílias de renda baixa ou média. A oferta de bolsas unida ao sistema de cotas universitárias e a melhoria acentuada da qualidade do ensino das EEEP têm atraído mais escolares para a rede pública de ensino.

No que tange aos financiamentos dos cursos técnicos identificamos que a divisão entre educação (EEEP) e saúde (ETSUS) permanecem. Nas EEEP os recursos financeiros são originários de fundos da educação para o desenvolvimento profissional e educação básica, o que atribui a elas um sentido de dependência ao estado. Nas ETSUS verificamos que os financiamentos são advindos de políticas da saúde como a PNEPS, e de programas interministeriais como o PROFAPS. Nestas ainda há uma dependência direta das secretarias da

saúde no que determinam seus recursos para sua sustentabilidade física e de recursos humanos. Para tanto, compreendemos que as EEEP e as ETSUS são braços da política que não se entrelaçam fortalecendo o seu sentido de duplo direcionamento. Seria necessário no entanto, a construção de algo mais firme no que determina em especial a formação técnica em saúde no estado, uma vez que a divisão dessas atribuições acabam promovendo más interpretações, e o enfraquecimento enquanto proposta educacional.

Sustentando-nos novamente em Barthes, sentimos a necessidade de entender os sentimentos que podem atingir os leitores dos textos normativos. Diante desta tarefa buscamos perceber de que forma os textos podem influenciar o leitor, assim identificamos três características de informações, uma impositiva, uma instrutiva e outra informativa. A impositiva possui caráter determinativo, com utilização de verbos de força, em geral com expressões de ordem, “fica o poder executivo autorizado a criar”, “fica instituído”, “fica criado”, “fica aprovado”, com o intuito de informar algo que já fora decidido com a participação ou não do leitor, e que isto seja tido como ordem. O formato impositivo foi comum durante a análise de leis e resoluções, onde o leitor é passivo. A instrutiva tem o objetivo de tonar a política operativa, orientando o leitor sobre o exercício das ações da política, e que percursos deverão seguir para alcançar a efetividade. Este formato foi muito presente nos decretos, e o leitor a partir da sua interpretação pode se tornar ativo. E a informativa que comunica a decisão a um demandante sobre determina solicitação, em geral para o credenciamento e o reconhecimento de cursos e instituições. Esta foi frequente nos pareceres emitidos pelo CEE, e nela verificamos que leitor pode ser o proponente da informação, ou seja, as informações destes documentos já é de domínio do leitor. Tais características nos apresenta uma linguagem prescritiva dos documentos normativos.

Para compreender o que seria este caráter prescritivo da linguagem identificamos na Teoria da Norma Jurídica (BOBBIO, 2010) um encaixe teórico para as discussões. Nela Norberto Bobbio entende que o estado pode ser o centralizador das decisões, sendo ele quem contorna a sociedade moderna. Nesta relação de poder o estado se fundamenta sobre uma concepção positivista e apoia-se sobre a determinação das ideias. Diante destas discussões surge o que ele chama de proposição, sendo ela a junção de símbolos que exprimem um sentido completo, o que não faz sentido não é proposição. A proposição se divide na forma gramatical, podendo ser declarativa, interrogativa, imperativa ou exclamativa, e na função, que pode ser de asserções, perguntas, comandos ou exclamações. Quanto a sua função temos o entendimento de que a linguagem pode assumir características descritivas, no cerne de dar informações,

geralmente de cunho acadêmico; expressiva, que evidencia sentimentos a outros a fim de compartilhá-lo, sendo comum entre os poetas; e prescritiva, a qual possui uma linguagem normativa, esta é a mais comum na área do direito.

Para tanto, o perfil prescritivo dos documentos normativos condicionam a prevalência de sentidos pré-determinados, sem a permissão de interpretações livres ou de reconstrução junto aos seus atores. Esta característica tem tornado o processo político uma área de fazeres administrativos, em geral do uso de referenciais teórico-metodológicos que analisam esta área por meio de sentidos ordenados, piramidais e hierárquicos sobre a organização da política. Todavia a utilização de Ball nos direciona a uma interpretação de que seus contextos de influência, texto e prática acontecem de maneira simultânea e sendo determinantes entre si.

A tradução dos sentidos implicados nos documentos nos permitiu sentir a predominância de alguns termos, os quais demonstraram as intenções dos autores por meio das palavras mais frequentes. Entendemos que os documentos ao serem incisivos sobre determinadas palavras, apresentam o que querem do leitor, infiltrando em sua mente os desejos por meio de sucessivas repetições. Diante disto verificamos a necessidade de identificar quais termos são os mais frequentes nos documentos, e analisar de que forma eles são aplicados. Deste modo utilizamos o software *Nvivo* para auxiliar na construção duma nuvem de palavras, a qual acreditamos ser a melhor maneira de apresentar uma análise frequencial de palavras. Apresentamos na categoria a seguir uma análise sobre a nuvem de palavras.

A nuvem de palavras como expressão das ideias centrais dos textos

A nuvem de palavras é uma forma de tornar claro aquilo que é mais frequente nos documentos, se fundamenta numa análise frequencial dos termos tornando os mais citados com maior destaque na nuvem. Esta ferramenta possibilitou que conseguíssemos compreender quais os principais enfoques dos materiais. A Figura 1 nos mostra a nuvem de palavras dos documentos normativos.

fundamentação da política, elas demonstram os princípios mais internos da política que orientam o seu fazer. As do segundo grupo (grupo 2) caracterizam-se como intermediárias na realização da política. E as do terceiro grupo (grupo 3) englobam aquelas de sentido mais amplo, podendo até nem ser percebidas na realização da política, mas que são elementos importantes para a sua efetividade. Destacamos que embora estes grupos sejam orientados por frequência, eles influenciam um ao outro desencadeando uma relação de interfluxo.

Diante dessa divisão em grupos apresentamos a seguir a descrição de cada elemento, demonstrando os sentidos aplicados no texto e que interpretação eles nos causou. Assim, direcionamos seus significados ao que é exprimido do texto, sem assumir uma abordagem etimológica.

Discorrendo sobre o grupo 1

Neste grupo apresentamos as palavras mais significativas, com maior frequência nos textos e que se fazem substancial na política de formação técnica. Adiantamos que elas se destinam muito ao eixo da política orientado para as EEEP o que por ora dificultou sua ligação com o eixo caminho que se detém as ETSUS.

- **Educação:** é apresentada em todos os documentos, sendo aplicada na denominação de órgãos do estado, campo de concentração do saber e das práticas, nível de ensino e objetivos das leis, decretos, resoluções e pareceres. Esta característica demonstra que os textos da política são orientados essencialmente para a educação, o que nos permite afirmar que ela se centraliza sobre as determinações desse campo seja pela representação dos órgãos, como também pelas concepções ideológicas e pedagógicas. A ligação da palavra educação aos documentos demonstrou que a política de formação técnica em saúde é regida essencialmente pela SEDUC, no departamento de educação profissional, sendo dela dependente as determinações executivas da política.

As EEEP são, diante dos documentos, as instâncias de execução da política, pois são referidas como espaço para a realização dos fazeres que determinam os textos normativos. Foram mais de 7.000 citações da palavra educação ligada ao contexto das EEEP, orientando as práticas pedagógicas e técnicas dentro dessas escolas. No sentido inverso vemos o desmerecimento destes documentos às ETSUS, um vez que não são referenciadas com tanto

vigor como nas escolas profissionais. As ETSUS se apresentam ligadas à educação somente naquilo que compreende o CEE enquanto orientador dos fluxos a serem respeitados por estas escolas para a realização dos cursos técnicos, não exercendo influências no que tange suas orientações pedagógicas. A insuficiência da ligação da palavra educação com as ETSUS não indica que estas sejam pouco orientadas pelos princípios pedagógicos da educação, mas que no Ceará elas pouco fazem parte deste campo enquanto prática executiva. Entendendo que as ETSUS se orientam para a formação de profissionais já inseridos no sistema de saúde, compreendemos que esse afastamento se dá principalmente pela orientação da formação técnica no estado para a preparação de jovens para o mercado de trabalho. Ou seja, enquanto as ETSUS formam profissionais do sistema para o sistema, nas EEEP há o processo de inserção dos jovens no sistema.

- **Fortaleza:** foi a segunda mais frequente. De início pensamentos que esta palavra estava sendo aplicada no sentido de fortalecimento e proteção, no entanto, em todos os documentos em que ela foi identificada seu único sentido era de local, a cidade de “Fortaleza”. Isso se deu pelo fato de que a gestão administrativa do governo, e conseqüentemente da política, se encontram lá. Esta palavra no entanto foi frequente nos documentos estaduais. Nos documentos municipais, que foram poucos, a palavra foi indicada apenas 10 vezes, sendo referida como unidade administrativa do estado.

- **Curso:** foi aplicada em dois significados, o primeiro, e o mais frequente, foi relacionado aos cursos técnicos disponibilizados pelo estado nas EEEP, e os ofertados pelas ETSUS. Vale compreender que neste significado a palavra curso se apresenta enquanto orientação de ensino, o que determina a tendência de algumas orientações pedagógicas, porém não reveladas pelos documentos. Já o segundo foi relacionado ao desenvolvimento da política, a política em “curso”. Neste exprimiu-se a ideia de que a política é contínua aos acontecimentos no estado, e independente das mudanças de gestão ela continua como estratégia de governo.

- **Profissional:** deu sentido as escolas de educação profissional do estado, adotando ao nome um objetivo da formação. Esta palavra manifesta muitas intenções por trás dela, seja a qualificação de pessoas para o exercício do trabalho ou uma estratégia de segregação social perante uma escola dualista. Estas ideias se difundem nos documentos como algo imperceptível.

Esta palavra também aparece junta a estágio, aplicando sobre ele o sentido de exercício pré-profissional, ou seja, uma preparação para o mercado de trabalho, onde são desenvolvidas

expertises específicas da área. O estágio exprime aqui um sentido de preparação da ‘forma’ de atuação profissional daquele estudante.

- **Ensino:** A palavra “ensino” apareceu vinculada aos termos ensino médio, instituições de ensino, disciplinas do ensino médio, ensino profissional, processo ensino e aprendizagem, qualidade do ensino, e organização do ensino. Todos os termos foram aplicados no sentido de orientação pedagógico para o ensino médio e ensino profissional, principalmente nas EEEP.

Tanto nas EEEP como nas ETSUS o ensino esteve relacionado ao processo de aprendizagem baseada no problema, conceituando-a como base de concepção pedagógica, no entanto, foi apresentada mais como um meio de realizar suas práticas educativas do que mesmo enquanto um orientação a todas as suas práticas, o que nos permitiu interpretar como uma ferramenta da concepção e não propriamente uma concepção pedagógica como se afirma.

Vale também ressaltarmos o ensino enquanto objetivo institucional, firmando um compromisso cidadão ao desenvolvimento de sujeitos envolvidos com a sociedade. Estas instituições de ensino guardam consigo um valor social de resgates das práticas cidadãs, e nelas promover o processo de amadurecimento social, fato este pouco reconhecido em alguns processos educativos nas escolas da educação básica, que em geral se preocupam com a consecução de metas e resultados. Nas EEEP e ETSUS no que condiz a formação profissional, observamos nos documentos a preocupação com a formação dos seus estudantes, direcionando-os a saberes práticos e de vida em sociedade. Em especial as EEEP, pelo caráter disciplinar fortemente exercido pela integração ao ensino médio, verificamos uma mais dificuldade nos documentos em exprimir de maneira clara a construção de um conteúdo direcionado a formação cidadã, no geral as orientação curriculares giravam em torno do conteúdo padrão e essencial ao correspondente nível de ensino.

- **Técnico:** apareceu associado principalmente aos termos projeto técnico-pedagógico das Escolas, encontros técnicos, técnico em enfermagem, ensino técnico e cursos técnicos. A apresentação desta palavra de maneira conjugada demonstra que o perfil “técnico” trata-se de uma orientação formativa. O projeto de ensino para o técnico, os encontros técnicos, o técnico de enfermagem, são termos que demonstram um substantivo e um adjetivo, o “técnico” seria então uma qualidade.

Quanto aos projetos técnico-pedagógicos os documentos revelam a existência de um material que orienta os cursos técnicos ofertados pelas EEEP e as ETSUS, sendo direcionado

ao curso, como plano de curso, e as escolas como projeto político pedagógico, que apesar das diferenças taxinômicas preservam esses significados.

Os encontros técnicos foram tidos como espaços de compartilhamento da realização da política. Há portanto momentos em que a política é sistematizada e posta a um processo de monitoramento, contudo, esta realidade foi apresentada nos documentos apenas para as EEEP, enquanto que nas ETSUS a existência desses espaço ficou a ser observado no “contexto de práticas”, o qual ainda iremos discutir neste estudo.

O técnico de enfermagem demonstrou um achado importante. De todas as citações da palavra “técnico” 20,4% era referente ao “técnico em enfermagem”, no sentido de curso e de exercício profissional. Este percentual se mostrou significativo uma vez que a palavra também esteve associado a outros termos, sobre diversos sentidos. Deste modo, compreendemos que a frequência deste termo sugere o direcionamento da formação e atuação do técnico em saúde na Enfermagem. Inferimos no entanto que tal característica se deve ao pioneirismo do ensino técnico neste campo.

Discorrendo sobre as palavras do grupo 2

Nesta parte trazemos as palavras que julgamos elementares ao sentido do grupo um. É como uma soma a interpretação do grupo anterior, permitindo delinear uma identidade que se faz diante da política analisada. Desta maneira, salientamos que saúde, escolas e conselhos se apresentam num sentido de conceber sentidos a política nas suas práticas e lógica administrativa.

- **Saúde:** apareceu vinculada aos termos assistência à saúde, instituto de saúde, eixo tecnológico ambiente e saúde, proteger a saúde, reabilitação da saúde, saúde coletiva, saúde mental, disciplinas da saúde. Estes termos sugerem que a saúde foi aplicada nos documentos sobre a concepção assistencial (assistência à saúde; proteger a saúde; reabilitação da saúde), acadêmica (saúde coletiva; saúde mental; disciplinas da saúde) e de operacionalização do ensino (instituto de saúde; eixo tecnológico ambiente e saúde).

A concepção assistencial referiu-se aos aspectos biológicos do processo saúde-doença. Nesta concepção a saúde é colocada sobre a ideia de campo para a execução de práticas clínicas e de intervenção profissional, fundamentando-se essencialmente sobre as características

epidemiológicas de uma população. Nesta concepção a saúde determina o ensino técnico a partir da necessidade de profissionais que atuem sobre as principais necessidades do campo, confrontando as lacunas assistenciais a partir do exercício profissional. Observamos que as justificativas para a implementação dos cursos técnicos se enquadram nesta concepção, exercendo influência nos documentos que orientam a construção de projetos pedagógicos e planos de ensino desses cursos.

O direcionamento que traz a concepção pedagógica se trata no entendimento de que a saúde é um campo de ciência, ciência esta que não se caracteriza apenas por fazeres biomédicos, mas pelo entrelaçamento de saberes diversos. O olhar acadêmico da saúde nos documentos é manifestado sobre o entendimento da saúde coletiva e saúde mental como espaços para estudo, investigação e formação na saúde. Isto revela que tanto nas EEEP como nas ETSUS esses campos acadêmicos são inseridos como disciplinas da saúde, os quais orientam a formação também sobre os princípios envolvidos nestes campos, permitindo ao técnico em saúde um olhar sobre as interfaces mente, corpo, homem e sociedade, e o direcionamento da formação para práticas da atenção básica à saúde. Quanto ao termo eixo tecnológico ambiente em saúde, que também se incluiu a concepção acadêmica, vimos nos documentos o agrupamento de cursos técnicos em saúde, conforme orienta a LDBEP.

No horizonte da organização de ensino encontramos a saúde enquanto espaço de institucionalização e normatização da formação. Em institutos de saúde verificamos que os documentos se referem aos espaço em que a saúde, utilizado sobre uma visão acadêmica, se dissemina numa interface de compreensão e fundamentação para a realização de práticas fundamentadas nos saberes encarnados nas ciências da vida. Entendemos então que a saúde atribui um adjetivo às instituições classificando-as quanto ao tipo de ciência/ensino, que se direcionam.

- **Escolas:** esta palavra foi vinculada na maioria das suas citações as EEEP, o que reforça a orientação dos documentos para estas escolas. A vinculação dessa palavra ao sentido de instituição pertencente ao modelo de ensino da educação básica, sustentando-se com um espaço de saber e de desenvolvimento de expertises profissionais e da preparação de cidadãos. Poucas foram as referências às ETSUS, pois os documentos que se referiam a estas escolas apresentavam uma opção pela sigla de cada instituição (ESPCE, EFSFVS e ESPI).

- **Conselho:** vinculou-se ao sentido de espaço de discussão sobre a execução da política, onde são compartilhados aspectos que operacionalizam a organização das instituições e dos cursos

técnicos. Foram indicados os Conselhos de Políticas e Gestão, e Estadual de Educação, em que ao primeiro atribui-se a função de organização das políticas públicas e ao segundo a normalização de instituições e cursos que convergem a algum processo formal de educação. A citação dessas unidades gestoras foi frequente em resoluções, decretos e pareceres, o que indica que participam da política no intermédio entre o exigido e o realizado, atuando como interface da relação ente o instituído em lei e o realizado na prática. O objetivo desses conselhos é possibilitar que não haja processos educativos e políticas negligentes.

Discorrendo sobre as palavras do grupo 3

Neste grupo estão alocadas as palavras que, numa visão frequencial, ficaram a margem dos textos da política, sendo ainda mais representativas frente aquelas que não foram consideradas para análise. Para tanto, aqui expressamos as palavras que compreendem elementos mais superficiais, mas que se apresentam importantes para a configuração das suas práticas, representam portanto a camada mais externa da política.

- ***Estágio:*** aparece associado aos termos estágio supervisionado, estágio obrigatório, estágio não obrigatório, Programa de Estágio para alunos, bolsa de estágio e qualidade de estágio. Compreende portanto um momento necessário na formação do técnico em saúde para a aproximação do conteúdo teórico com a prática junto as pessoas, e aos profissionais. É uma proposta curricular que quando obrigatória se apresentou nos documentos como a essência para auxiliar no desenvolvimento de habilidades e atitudes, é onde se consolidam a reação aos imprevistos no exercício das profissões da saúde, e junto a isto o exercício na relação da comunicação entre os profissionais.

O estágio não obrigatório aparece nos documentos como proposta da realização de práticas complementares. Estas podendo ser remuneradas ou não, auxiliam na formação complementar do aluno e promovem a correlação de saberes, tendo em vista o desempenho profissional. Este estágio não se fez obrigatório ao currículo dos cursos, uma vez que os documentos lhe proporcionavam uma relação de atividade optativa.

O Programa de estágio para alunos e as bolsas de estágios aparecem nos documentos de forma conjunto. Entendemos que a associação entre esses termos se faz pela maturação de um programa de incentivo ao desenvolvimento de trabalhadores, uma vez que investiu nos jovens

estudantes das EEEP para a permanência e o desenvolvimento prático da sua profissão. Este programa designou também o termo qualidade de estágio, sendo um instrumento político para inserir os alunos em processos de formação que lhes sugerem espaços com vastos movimentos de aprendizagem sejam eles pessoal ou profissional.

- **Alunos:** essa palavra foi aplicada nos textos como sinônimo de aprendiz. Neles estabeleceu relações e complementou os sentidos dos termos, professor e aluno, alunos do ensino médio, alunos da rede pública estadual, aluno estagiário, alunos portadores do certificado do ensino médio e avaliação do aluno.

Na relação “professor e aluno” os documentos elucidam um sentido de envolvimento, onde não há estabelecimento de poder, mas sim de companheirismo sobre o processo de ensino aprendizagem. Este companheirismo se fundamenta sobre uma concepção pedagógica que semeia também os demais termos conectivos a palavra aluno. Tal concepção se orienta para o aluno como ênfase no seu desenvolvimento crítico, perante a sociedade e seu exercício profissional. Deste modo, enxergamos uma tendência escolanovista nos termos com referências às EEEP, onde o estado conscientemente exerce força sobre os processos educativo, contudo por se tratar da análise de documentos do próprio estado, fazemos uma suposição no que tange sua intenção de tornar a escola um instrumento de doutrinação.

Os termos alunos de ensino médio, alunos de rede pública estadual, aluno estagiário, são compreendidos como um perfil dos alunos que integram as EEEP. Este grupo de alunos pode, portanto, receber essas três denominação, uma vez que cursam os últimos anos da educação básica dentro da rede pública e que podem ser incluídos em programas de estágio remunerado e não remunerado. Além de uma classificação estes termos dão também o sentido de público ao qual a política, a partir dos textos, se destina. Isto é, a política de formação técnica em âmbito estadual se centraliza na formação de jovens adolescentes de escolas públicas da rede estadual de educação, o que reforça a ideia desenvolvimentista incutida no início da implantação das EEEP em 2008, e a lógica da preparação para o mercado de trabalho. Fora estes termos gostaríamos de acrescentar os termos aluno técnico e aluno de educação profissional, não encarando-os como um perfil de segregação perante aos níveis de ensino, mas como uma qualidade que poderia ser atribuída a eles. Estes termos que sugerimos não são presentes nos documentos, para tanto os revelamos como propostas de renomeação para os termos identificados.

Diferente das EEEP, o termo encontrado nos textos relacionados as ETSUS foi aluno portador do certificado do ensino médio. Este foi apresentado como perfil pretendido para os alunos dos cursos técnicos ofertados nestas escolas. Nelas o processo formativo acontece no sentido de educação permanente, onde os profissionais já inseridos no sistema realizam sua formação a partir das suas realidades. Isto revela que o direcionamento das ETSUS se mostra diverso, oportunizando aqueles que estão no SUS a possibilidade de formação e novos itinerários formativos.

- **Enfermagem:** esta palavra veio associada ao nome de cursos e ao título de disciplinas. Quanto o curso vimos a prevalência da sua oferta quando comparado aos demais do eixo tecnológico ambiente e saúde. O curso técnico de enfermagem foi ofertado logo no início das EEEP, nas ETSUS estes cursos já estavam sendo ofertados há um tempo por programas do ministério da saúde. Esta característica destaca que este curso foi tido como prioridade inicial da formação de técnicos em saúde do estado direcionando para as necessidades regionais.

A sua relação com as disciplinas se deu essencialmente pela prevalência destes cursos, onde são orientadas a realização de disciplinas direcionadas à saúde pública/coletiva e da clínica, voltadas para as necessidades de saúde da população e as características epidemiológicas.

Apesar de prevalentes entre as EEEP e as ETSUS, percebemos que o curso técnico de enfermagem tem perdido força no que concerne o número de vagas ofertadas. Verificamos que outros cursos têm crescido, entre essas escolas e principalmente no setor privado. Junto aos cursos de formação técnica, os cursos pós-técnicos (especializações técnicas) têm sido implantados no estado nos último cinco anos, sobre a influência da continuidade na formação profissional do técnico em saúde.

- **Professores:** aparece no sentido de facilitadores dos processos formativos. São eles os que orientam, e influenciam na aprendizagem significativa. Diante dos documentos verificamos que há uma preocupação na política sobre a qualidade desses professores no que envolve sua prática, didática e conhecimento sobre assuntos da formação. Adere ao termo professor habilitado para aqueles com curso de graduação, pós-graduação *lato e stricto senso* orientados para a educação profissional. Os documentos sugerem que neste perfil de formação são necessários professores que compreendam a realização da formação técnica, e não se distanciem da sua proposta. Entende que alguns docentes se afastam no sentido de que

entendem a formação técnica como espaço de formação intermediária, ou mesmo de preparação para o vestibular.

- **Trabalho:** representou o objetivo da formação técnica. Em todos os documentos quando citada, a palavra trabalho se diluía nos sentidos dos termos mercado de trabalho, instituições de desenvolvimento do trabalho, acesso ao trabalho, escola e trabalho, trabalho e práticas sociais, e preparação para o trabalho. Estes termos apresentam em comum o direcionamento da formação para o exercício do trabalho, tendo o mercado como base de fundamentação do desenvolvimento profissional. As características destes termos classificam os sentidos da formação técnica em saúde como meio para o acesso a empregabilidade.

Em especial, os termos escola e trabalho, trabalho e práticas sociais, compreendem as instituições de ensino como espaços para a formação técnica, em geral, nos documentos, integrada ao ensino médio.

Ao todo estas palavras expressam como a política ocorre e de que maneira elas se fazem presentes no contexto da sociedade. A opção pela utilização da nuvem de palavras permitiu enxergá-las como algo que se move e toma força uma sobre as outras. A cada momento, cada palavra vai assumindo um posição de importância, representando os desejos e as tensões que ocorrem por traz das suas significações nos textos, entre os atores que de forma efêmera são influenciados por ideologias políticas, e principalmente econômicas. Assim, entendendo que elas se completam e preenchem entre si, buscamos expressar essa relação por meio de uma mandala, a qual apresentamos na categoria a seguir.

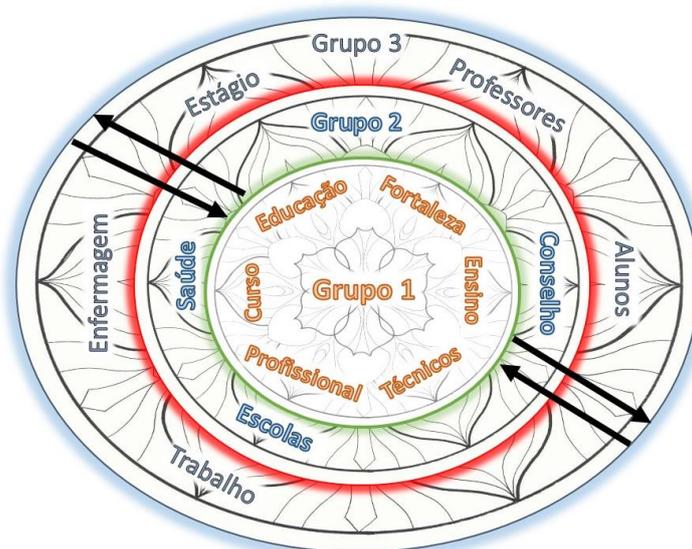
Mandala como expressão de uma relação interfluxo

Buscamos compreender que os grupos de palavras que apresentamos demonstram que a política de formação técnica pode ser polissêmica e se permite identificável em vários termos. Enxergamos que essas palavras são apresentadas nos documentos com uma relação de dependência, pois uma complementa e dá sentido a outra. Elas se aproximam num interfluxo de interpretações, que apesar da frequência nos textos não atribuem uma ordem de importância, mas garantem a identidade da formação técnica àquilo que ela se aproxima. Para tanto compreendemos que as palavras possuem uma dependência entre si. Assim optamos por utilizar a mandala para exemplificar as relações entre as palavras.

Para a construção dessa mandala associamos a relação de interfluxos entre os grupos como uma flor, que ao desabrochar se estende o mais longe por meio das suas pétalas, cada ponta da pétala é uma palavra que se ramifica do centro, sendo uma sobreposta a outra como uma flor de lótus. Neste formato não há algo mais intenso que outro, ou elemento mais importante, o que se vê é uma rede de relações onde as palavras de cada grupo se disseminam um sobre as outras.

A partir de Ceccim (2005a) encontramos os sentidos que devem compor a construção de uma mandala. O autor afirma que a mandala é “um círculo sobre um quadrado desdobrado em um diagrama de linhas que estabelecem contato” (p. 165). Sustenta que sua principal característica é um traçado em torno de um centro, desenhada sobre uma organização simétrica entre os pontos cardeais. A mandala para ele deve exprimir movimento, causando um sentido de dentro para fora e de fora para dentro. Destas orientações construímos uma representação do que seria a mandala das relações entre as palavras identificadas nos textos normativos (Figura 2).

Figura 2 – Mandala da relação entre os grupos de palavras. Sobral, Ceará. 2018.



Fonte: própria.

A utilização da mandala permitiu o desprendimento da dureza dos documentos normativos. Os textos preenchidos de sentidos administrativos e de termos jurídicos, gera o distanciamento daqueles que não compreendem esta linguagem, e transformam-se em movimentos de múltiplas interpretações por ora sustentadas num senso comum. Buscamos a partir dela demonstrar que os elementos subjetivos destes textos podem ser apresentados em

movimentos mais leves, e que a hierarquização das políticas apresentadas nos documentos pode ser diluída em sentidos mais diversos.

O florescimento da mandala, para este estudo, demonstrou uma possibilidade de desmistificar a política como algo essencialmente piramidal e hierarquizado, sustentado sobre a construção de uma topo pensante e uma base operante. A mandala nos guia a um entendimento de que as palavras embora sejam precisas e enrustidas de significados, se apresentam como algo representativo dos espaços da micropolítica, revelando dimensões contrárias a um sentido hierárquico e piramidal. Nela podemos perceber que a prática também determina os textos, e se afetam os textos causam por trás afetações dos atores da tomada de decisões. Neste sentido, é preciso não somente entender, mas também operar a política no sentido da mandala, e de preferência como uma madala florescente, como aqui apresentamos.

Para tanto, este capítulo demonstra que a interpretação da política a partir dos seus textos normativos sugerem a predominância de elementos significativos que representam a identidade da política. Nesta compreensão, é preciso ainda que estes textos saiam de uma caixa jurídica e se façam cada vez mais fáceis de se interpretar por outros atores, permitindo uma interpretação e construção conjunta, se afastando de um modelo afirmativo e impositivo sobre a política.

Capítulo 4

AS ETSUS A PARTIR DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS

Adentrando ao contexto de prática

No capítulo anterior observamos que a maioria dos documentos normativos da política são direcionados para as escolas estaduais de educação profissional, aqueles que se direcionavam as ETSUS não especificavam suas singularidades, tornando uma lacuna interpretativa dessas escolas no cenário da política. Diante disto, compreendemos os PP's dessas escolas como textos vivos, os quais representam o pensamento e prática de um exercício cotidiano na formação de profissionais para o SUS.

Nestes PP observamos um misto de fatos e consequências que influenciaram a criação das ETSUS. Seus marcos históricos são tracejados pelo desejo de combater os problemas de saúde que aflingiram a população entre os anos de 1993, ano de criação da primeira escola, e 2005, ano de criação da última, calcados pela necessidade de profissionais habilitados para o exercício legal e de qualidade na assistência à saúde.

Deleitamos um olhar sobre o processo histórico daquilo que influenciou a fundação das ETSUS. Primeiro, precisamos resgatar na memória em quais condições políticas estávamos à época, com o processo de implementação do SUS, surgimento do PSF e o impulso sobre a atuação do ACS na prevenção de problemas primários, um Estado em crise econômica e desajustado na política por um recente processo de *impeachment* acontecido há dois anos, e a extinção do INAMPS, que configurou um sucesso no que tange ao avanço do SUS, mas um descompasso no que concerne a instabilidade dos recursos da previdência social à saúde. Após esse regaste, engatamos na criação da ESPCE que acontece em 1993, movimentada pelo incentivo do governo estadual para a formação de profissionais da saúde, sobre uma ideia ainda prematura do que era a educação permanente em saúde. Os casos de hepatites virais, meningites bacterianas, rubéola, sarampo, leishmaniose, dengue, tuberculose e outras doenças assolavam todo estado, em quadros epidêmicos que afetavam crianças, jovens e adultos. Os profissionais ainda eram insuficiente para uma cobertura estadual e a atenção básica ainda em movimentos ideológicos tornou emergente a necessidade qualificar os profissionais já inseridos nos serviços de saúde, e possibilitar que novos, orientados pela concepção de atuação no SUS, fossem formados e inseridos no sistema público de saúde.

No mesmo ano em que foi criada a ESPCE inicia o desenvolvimento de técnicos em saúde, ofertando o Curso de Auxiliar de Enfermagem para profissionais já inseridos no SUS. No ano seguinte, são desenvolvidos os cursos em Auxiliar de Laboratório, Atendente de Consultório Dentário, Auxiliar de Farmácia, Auxiliar de Patologia Clínica, Operador de Raios-X e de Técnico em Citologia. Sobre a constante de desenvolvimento de cursos técnicos em

saúde, a ESPCE cria o Departamento de Educação Profissional em Saúde (Dieps) no compromisso com programas de formação técnica em saúde.

Por alguns anos a educação profissional para o SUS passa a ser coordenada pela ESPCE, modelo que inspirou outros municípios do estado para o desenvolvimento de estratégias semelhantes. Foi o que aconteceu em Sobral, que já vinha mapeando estratégias de contato real com as necessidades do território vivo de atuação do SUS, tendo fortalecido o PACS e o PSF em cobertura populacional e qualidade da formação de profissionais, experimentando ao mesmo tempo o aumento populacional e transformações nos seus contextos sociocultural, político e econômico, e o incremento de políticas municipais de combate à mortalidade materna-infantil. Com a criação da Especialização com caráter de Residência Multiprofissional em Saúde da Família, em 1999, da parceria entre a Prefeitura Municipal e Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), gera tensões sobre a necessidade de um equipamento que oficializasse um sistema de ensino na saúde. Cedendo aos movimentos de interesse acadêmico e político, em 2001 é criada a EFSFVS, tendo de início a perspectiva de contornar o sistema de saúde como um sistema de saúde escola financiadas pelas ideias da educação permanente em saúde. Somente em 2009 ela é credenciada como escola técnica em saúde, passando a ofertar no mesmo ano as primeiras turmas do Curso Técnico em Enfermagem e do Curso Técnico em Saúde Bucal.

Motivos semelhantes ao da ESPCE levaram a ESPI a ser instituída por ordem municipal em 2005. Os problemas vivenciados pelo município de Iguatu e região continham doenças de caráter infeccioso, e em grande escala doenças parasitárias e mortalidade infantil, o que incentivou o pensamento gestor a aderir os princípios constitucionais de direito ao SUS para a formação de profissionais da saúde. Em 2005 a ESPI é criada como estratégia para o desenvolvimento profissional, inspirada também pelos princípios da educação permanente, e o enfrentamento dos problemas de saúde pública.

Embora em alguns aspectos os motivos que desencadearam a criação das escolas tenham sido semelhantes, ressaltamos que estes marcos históricos determinaram o pensamento institucional das ETSUS, o que consideramos uma influência sobre a sua identidade. Se o motivo para a criação dessas escolas tivesse sido o mesmo, talvez o “nome fantasia” fosse igual, possível de ser diferente apenas o que determina a localidade, Escola de Saúde de Fortaleza, de Sobral, de Iguatu, como convencionalmente já falamos numa linguagem coloquial. No entanto, preferimos entender que os nomes dessas escolas são determinados por motivos singulares. Em

Fortaleza e Iguatu, os problemas de saúde da população foram interpretados a partir dos seus impactos epidemiológicos, pedindo uma solução sanitária dos profissionais, desenvolvidas então sobre o olhar da ‘saúde pública’. Já em Sobral, o PSF ganha destaque como suporte para o enfrentamento dos problemas de saúde, dando enfoque a ‘saúde da família’. Ainda, consideramos que estas diferenças influenciaram sobre a missão institucional das escolas. Tais missões seriam então o compilado das ideias que influenciam no seu fazer a partir da expressão de um pequeno texto, um objetivo institucional que tem como base os movimentos de institucionalização. No Quadro 2, buscamos apresentar as missões institucionais conforme sua implicação para a formação técnica.

Quadro 2 – Missão das ETSUS para a formação técnica em saúde. Sobral, CE. 2018.

Missão institucional das ETSUS do Ceará		
ESPCE	ESPI	EFSFVS
Promover projetos de ensino, pesquisa e extensão, na formação profissional em saúde embasados em pressupostos filosóficos consistentes e democráticos e em teorias de aprendizagem construtivistas.	Desenvolver programa de educação, na modalidade de Educação Profissional Técnica de nível médio no Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, preconizada pela lei de diretrizes e bases da educação e de capacitar, reciclar e atualizar trabalhadores de saúde a partir dos conceitos e princípios da Educação Permanente em Saúde	Fortalecer o SUS, a partir da estratégia de educação especializada, permanente e contextualizada em Saúde. Promover processos educativos interprofissionais, dialógicos, participativos, social e culturalmente contextualizados, para a qualificação da gestão, do ensino, da atenção e da participação social no âmbito do SUS, fortalecendo o Sistema Saúde Escola.

NOTA: Adaptamos algumas palavras do texto para melhorar a compreensão do leitor, sem alterar o sentido original.

Fonte: EFSFVS (2016); ESPCE (2016); ESPI (2010).

Entendemos missão como uma meta instituída coletivamente formulada a partir de desejos comuns. Desta maneira verificamos que essas missões institucionais são expressões de desejos singulares, um recipiente preenchido aos poucos a partir de estratégias que vão sendo realizadas com o tempo. Nesta análise a missão se fez como reflexo da identidade de cada escola, e não podemos entendê-la como meta física, mas como um objetivo comum designado a coordenar os sentidos dos seus atores.

Na missão da ESPCE percebemos o direcionamento para o ensino, pesquisa e extensão, bases que por muito tempo foram a principais constituintes do ensino universitário. Justificamos que estes elementos, chamados também de tripé da formação, termos práticos indissociáveis (GONÇALVES, 2015) se fez presente nesta escola que além de técnica, oferta o ensino e certificação em cursos de pós-graduação e pós-técnico em saúde reconhecidos pelo CEE. Fora o seu direcionamento no que concerne a pós-graduação, o texto do PP salienta o tripé da formação no ensino técnico, para que possam ser promovidas pesquisas nesse nível de ensino, inserindo o aluno no ambiente da cientificidade, como também na realização de práticas de extensão. Embora uma proposta inovadora, devemos enxergar as limitações para a efetividade da pesquisa e extensão no ensino técnico. A dificuldade, digamos maior, seria o reconhecimento das instituições que coordenam a pesquisa e extensão, no reconhecimento de que na formação técnica poderiam ser desenvolvidas essas práticas, outros desafios seriam a readequação dos registros normativos de ensino e as inquietações geradas no ambiente acadêmico sobre a originalidade dessas práticas no ensino técnico. A pesquisa e a extensão são tidas como práticas essenciais para o ensino universitário, pois, para tornar-se Universidade, um dos critérios é o desenvolvimento ativo da pesquisa e extensão. Nesta compreensão entendemos que o ensino técnico encontra-se em um estado inerte, detendo-se quase que unicamente ao ensino, desconfigurando a pesquisa e extensão que poderiam ser realizadas até mesmo em colaboração com as universidades. Críticas podem ser levantadas mediante na defesa de que estas práticas possam ser efetivadas no ensino técnico, no entanto, a diferenciação entre o científico e o técnico merece ser quebrado, o profissional de ensino técnico ao ter contato com a pesquisa e a extensão não se aprimoraria no fazer universitário, ou atravessaria a fronteiras que dividem o técnico do graduado, mas proporcionaria que o ensino técnico fosse um espaço de desenvolvimento de ciência. Talvez esta ideia possa ser um passo para que a escola dualista se enfraqueça e o ensino técnico deixe de ser essencialmente uma opção que não deu certo.

Na ESPI identificamos o compromisso com a formação técnica em saúde. Ela é encarada como estratégia para o fortalecimento das necessidades de saúde pública, apesar de se configurar também como uma escola orientada ao suporte das demandas formativas do sistema local de saúde. Críticas fazemos aos verbos utilizados para exprimir os desejos dessa missão, “capacitar e reciclar”, pois talvez não sejam os mais adequados diante do texto do PP. Esclarecemos que não fazemos uma crítica a escrita do material, mas como estas palavras podem exprimir sentidos contrários ao que fora proposto no PP. Capacitar e reciclar vem de uma linguagem comum aos processos formativos desenvolvidos em empresas, tendo o enfoque

administrativo, capacitando temos o melhor desempenho do profissional e reciclando temos uma realocação do profissional a engrenagem do serviço. Convencionamos pensar que nos saberes diferentes podemos desenvolver os profissionais para exercícios próximos do que se exprime como a melhor alternativa, enquanto capacitar nos dá o sentido de operar sobre a pessoa uma única forma de fazer, guiar nos dá a ideia de fornecer caminhos para a melhor prática. No guiar temos a oportunidade de respeitar as singularidades dos profissionais, e entender o processo formativo como algo contínuo.

E, na missão da EFSFVS encontramos o desejo de fortalecer o SUS. Nesta escola vimos o desejo que compreender a formação como força capaz de transformar pessoas, pessoas profissionais e pessoas humanas, conceituando-a como uma prática preenchida de especificidades. A formação para ela é o mote para desprender do sistema de saúde o caráter direcionado ao processo saúde-doença e se tornar mais próximo do que compreende as relações entre os sujeitos diante dos seus aspectos culturais. Vimos, porém não orientado unicamente para formação técnica, a aproximação da formação com a arte e educação popular em saúde, o que nos dá brecha ao direcionamento formativo para diálogo entre ensino, gestão, atenção e controle social, o quadrilátero da formação (CECCIM; FEWER, 2004), como é apresentado no texto da sua missão. Neste sentido, a formação técnica adentra a esta escola como um elemento conjunto das suas práticas, não se dissociando do que se tem como princípio ideológico de formação.

Em suma destacamos que até chegarmos ao encontro com estas missões identificamos um princípio único que se dissemina em todas as escolas como um pressuposto político-institucional, a educação permanente em saúde. A educação permanente, em todos os documentos, indica um alinhamento com as ideias de Ceccim (2005), tidas como bases dos pressupostos de uma formação contínua. O termo contínua distingui-se da continuada pois na primeira há o sentido de permanente, significativa, perene e comprometida, enquanto que a segunda delibera um pensamento de obrigatoriedade, intermitente e periódica. A educação permanente é apontada como um guia para o delineamento das propostas de ensino-aprendizagem das ETSUS, quando sinalizam que as opções por determinada estratégia de ensino foi influenciado sobre o pensamento andragógico implicado na educação permanente. A fim de comprovar esta essência apresentada pelos documentos, trazemos no Quadro 3, trechos que apontam a educação permanente como suporte ideológico destas escolas.

Quadro 3 – Trechos dos PP que expressam a educação permanente como pressuposto político-institucional. Sobral, CE. 2018.

ETSUS	<i>DESTAQUE DO TEXTO (ipsis litteris)</i>
ESPCE	<p><i>“Na realidade, o panorama da saúde, nas últimas décadas no Brasil, tem refletido mudanças significativas no âmbito sociodemográfico e epidemiológico, provocando novas necessidades de formação e educação permanente, tanto por parte dos trabalhadores da saúde como da população [...].</i></p> <p><i>Em 2012, a ESP/CE buscou fortalecer e efetivar a Política de Educação Permanente do Estado, dando continuidade ao Programa de Formação e Educação Permanente para o SUS.</i></p> <p><i>[...] os pressupostos político-educacionais são apresentados, com ênfase nas Políticas de Educação Permanente em Saúde.</i></p> <p><i>O pressuposto político-educacional da Educação Permanente, adotado pela ESP, representa uma importante mudança na concepção e nas práticas de capacitação dos trabalhadores dos serviços, pois tenta superar o enfoque, centrado na transmissão de conhecimento por meio de aulas (educação tradicional).”</i></p>
ESPI	<p><i>“[...] necessidade de criação de uma Escola de Formação e Educação Permanente que fosse referência para a região [...]</i></p> <p><i>[...] capacitar, reciclar e atualizar trabalhadores de saúde a partir dos conceitos e princípios da Educação Permanente em Saúde [...]</i></p> <p><i>Para que se concretize, a educação permanente requer ações no âmbito da formação técnica, da graduação, da pós-graduação, da organização do trabalho, da interação com as redes de gestão e serviços de saúde e com controle social (BRASIL, 2004)</i></p> <p><i>O Projeto Pedagógico da ESPI ancora-se na Educação Permanente em Saúde[...].”</i></p>
EFSFVS	<p><i>“[...] para as diferentes dinâmicas de trabalho e comunitárias a EFSFVS opera com as seguintes abordagens educativas: Educação popular em saúde, Educação por competência, Educação permanente e Promoção da Saúde.</i></p> <p><i>Procura dar conta destes desafios trilhando o caminho da Educação na Saúde apoiada pelos referenciais da Educação Permanente em Saúde [...].”</i></p>

Fonte: EFSFVS (2016); ESPCE (2016); ESPI (2010).

Portanto, entendemos que as ETSUS do Ceará compreendem a educação permanente como a fuga para o ensino técnico sustentado sobre o tecnicismo, possibilitando a formação compreensível e significativa para o ‘estudante-profissional’. Deste modo, encarar este resultado como a única prova de que as escolas seguem de forma efêmera este princípio seria um erro. Também entendemos que estas escolas sofrem influências dos processos de gestão, que a depender da sua forma de pensar, compreendem as escolas como instituições demandantes dos seus desejos de formação para os sistemas locais de saúde, é nesta perspectiva

que inferimos que as estas escolas perdem a sua essência, mediatizadas pelos desejos gestores. É como uma bigorna sobre os pressupostos apontados até aqui, porém consideramos importante salientar que as ETSUS são vulneráveis em recursos financeiros, que comparadas às EEEP, pouco recebem incentivo da política estadual. Por fim, enxergamos que as escolas sofrem pelo desejo de ser, e a possibilidade do ter, uma vez que sonham em realizar as missões idealizadas, mas encontram desafios principalmente financeiros, o que as tornam cedentes e dependentes, a exemplo desta pesquisa, dos municípios e estado.

Compreendendo como as ESTSUS foram implementadas no estado e os pressupostos que orientam suas práticas, podemos afirmar que elas se configuram como um espaço peculiar da política de formação técnica em saúde. Um vez que se distanciam das propostas das EEEP e do braço da política que caminha sobre a gestão da educação, entendemos que suas concepções pedagógicas também se fazem diferenciadas. Deste modo apresentamos a seguir categorias que transitam entre sobre a aplicação da política no espaço vivo. Assim dividimos as discussões nas seguintes partes: pressupostos teórico-filosóficos educacionais das ETSUS; estratégias de ensino-aprendizagem nas ETSUS; propostas de avaliação da aprendizagem; Mapa de árvore: expressão dos campos dos projetos pedagógicos; e espaços para a discussão sobre o processo educativo e a política de formação técnica.

Pressupostos teórico-filosóficos educacionais das ETSUS

Nesta parte trazemos para as discussões aquilo que os PP afirmam ser os pressupostos teórico-filosóficos, apoiando-se em teorias e pensadores que influenciam no desenhos das práticas educativas. Entendemos que estes pressupostos representam o pensamento das ETSUS sobre a política, característica que designa as ações do contexto de prática. Para tanto vimos que eles se aproximam sempre das ideias humanistas da formação, encarando o desenvolvimento profissional como objetivo da transformação social

Envolvidas por estas ideias as ETSUS se apresentam orientadas sobre as concepções da educação transformadora de Paulo Freire e no pensamento pragmático de Jonh Dewey. De início pensamos onde estaria a relação entre esses dois pensadores no que determinam suas escolas pedagógicas e teorias do currículo. Preferimos então nos desprender de polaridades e compreender como cada pensador se manifesta sobre o processo educacional, permitindo sentir suas ideias, só assim entendemos a relação entre eles e o que se reverbera nessas escolas. John

Dewey encara o aluno como o metabolismo do processo educativo, a educação deve ser centralizada nele, e o professor como facilitador do desenvolvimento do aluno, saindo de um patamar superior. Seu pensamento é centrado em contrapor o modelo tradicional, onde o professor é o centro do processo educativo. Defende a implicação de uma escola nova revisando o modelo de ensino pautado sobre a transmissão do conhecimento, de forma diretiva e unívoca, e propondo a centralização no aluno como égide das práticas educativas a partir de uma ótica progressista. Em Paulo Freire encontramos uma ideia libertária do ensino, ensinar a aprender, e aprender para ver o mundo, se tornam as bases ideológicas desse pensador. Confronta também a educação voltada para o professor, e defende a educação de jovens e adultos como uma libertação, onde ler, escrever e contar já não são os limites do processo educativo, mas sim o objetivo de interpretar o mundo.

Em Dewey (1979), *Experiência e Educação*, nos deparamos com os fundamentos da escola nova ou escola progressiva, onde critica o radicalismo da escola e o como o processo educacional acontece. A maneira enciclopédica da educação passa a ser a questão que Dewey se contrapõe ao encarar que os materiais de instrução parecem ser mais importantes do que os atores da aprendizagem, nesta situação, comum na educação tradicional, o professor é o meio para aproximar o aluno do conhecimento, preenchido unicamente nos livros. A escola nova de Dewey buscou desmascarar o pensamento da educação tradicional como essência, fundamenta-se totalmente na crítica da repressão que o esquema tradicional fortalece. Para o autor “o esquema tradicional é, em essência, esquema de imposição de cima para baixo e de fora para dentro. Impõe padrões, matérias de estudo e métodos de adultos sobre o que estão ainda crescendo lentamente para a maturidade” (p.5). Essas ideias se fundamentam também na interpretação de que a escola é um ambiente democrático, uma vez que Dewey se apoia sobre o processo histórico-político norte-americano na constituição da democracia, configurando a ideia da escola democrática ou escola cidadã, como em muitas ETSUS são citadas.

Em Paulo Freire (1987), *“Pedagogia do Oprimido”*, enxergamos a educação como prática de liberdade. Assim como Dewey, Freire se apoia na oposição ao modelo de segregação de pessoas fortemente aplicado sobre a educação tradicional. Para ele os oprimidos, seja pela sociedade ou pelo modelo educacional, “introduzem a sombra dos opressores e seguem suas pautas, tem a liberdade” (p. 20), o que significa dizer que um dos processos que matizam a pessoa e a torna suficientemente descolorida do modelo uniforme da sociedade é a educação. Esta educação, portanto, deve ser matizante e libertária, a cada pessoa cores diferentes que transparecem sobre um quadro de desejos internos pela aprendizagem. Para o autor “a

necessidade que se impõe de superar a situação opressora” deve ser incentivada. O que Freire fez foi transtornar a sociedade padrão, e na época militarista-ditatorial, sobre um modelo de ensino para jovens e adultos que não se centralizava apenas no repasse comum do saber, mas no incentivo a ‘saber entender o saber’, prática que contrapôs os desejos antilibertários da época. Neste autor ainda encontramos esses sentidos da educação sendo aplicados aos termos de educação significativa e educação popular, em suma no objetivo de propagar a conscientização sobre a realidade social.

Encontramos entre Dewey e Freire intenções semelhantes sobre uma educação pautada no aluno, de cunho significativo, moderna e crítica. O objetivo em comum é a melhoria das condições de vida da pessoa, a partir de um pensamento crítico de sociedade. Ambos entendem que a educação é transformadora e nesse sentido necessita desprender-se do que se determina essencialmente como um padrão ouro do ensino, incitando a lapidação de si no decorrer do itinerário educativo. A aproximação entre os dois acontece intimamente pela relação com Anísio Teixeira. Este, precursor da ideia da escola nova no Brasil, incitou transformações no modelo educacional, que enquanto Ministro da Educação promulgou a educação básica orientada pelas ideias escolanovistas, reforçando o caminho iniciado por Rui Barbosa. Anísio Teixeira, discípulo de Dewey, concede a ideia humanista da educação, apresentando um modelo de educação significativa a qual Freire se apropria como base de transformação social. Podemos acusar que Anísio é a ponte dessa relação. Porém, entendemos que o pensamento pode ser multiforme a depender de quem pensa, diante disto enxergamos entre Dewey e Freire diferenças, que de fora aparentam ser a lente mais externa dessa relação. Enquanto Dewey propõe a educação como processo democrático, que potencializam pessoas a conviver em democracia, Freire caminha sobre a ideia revolucionária e de transformação (CARON; SOUZA; SOUZA, 2016), o que os distanciam quando ao produto do processo educacional, um que reinsere na sociedade com um novo olhar do mundo, e outro que liberta e possibilita ver a sociedade de fora e de dentro.

Para tanto, nas ETSUS prevalecem as ideias de educação pautadas nos referenciais de Dewey e Freire, adotando modelo de escolas cidadãs, democráticas e da escola nova. No entanto, até chegarmos a esta conclusão foi preciso debruçar-se sobre o histórico dessas escolas e entender em que perspectivas elas foram instituídas. Foi preciso retornar no tempo aos movimentos nacionais que impulsionaram a sua criação, e entender seus propósitos, até que vimos a intenção da formação profissional como fator de libertação. A educação nestas ETSUS contrapõe-se aos sentidos tradicionais do modelo educativo, e se inserem na perspectiva de

escola democrática, embarcando em princípios de centralização da formação a partir do aluno cidadão. No entanto, vimos também que essas escolas enfrentam um desafio conceitual sobre suas propostas pedagógicas, as quais a nomeiam como “pedagogia da problematização”. Afirmam portanto que esta pedagogia baseada nos pressupostos freirianos, parte do problema vivido no ambiente profissional como partida para o processo educativo, entendendo que é preciso partir do que se sabe para entender como se faz. Esta perspectiva pedagógica se mostra semelhante nas demais ETSUS do país, como aponta um estudo realizado por Ramos (2010), ao afirmar que nas suas análises “as ETSUS nomeiam o referencial pedagógico por elas adotado como pedagogia da problematização” (p.264), não sendo uma nomenclatura comum no panorama das concepções pedagógicas.

Nessa ‘pedagogia da problematização’ encontramos nas ETSUS uma sustentação filosófica sobre a Aprendizagem Significativa de Ausubel. Sustentam que o pensamento implicado sobre o ensino deve ser direcionado para a reflexão da situação-problema, enfatizando o aprender a aprender, confluindo com a ideia de tornar o sujeito ativo na sua própria aprendizagem. Afastam-se, portanto, de um processo educativo de aprendizagem receptiva e mecanizada, e buscam apropriar-se de uma formação para compreensão. Em Ausubel (1968) encontramos os princípios de uma formação cognitiva, baseada sobre a *epistem* da transcendência dos saberes internos em prol daquilo que é significativo, sendo advinda do conceito subsunçor. Define ainda os tipos de aprendizagem significativa em representacional, de conceitos e proposicional, orientados pelo contato do sujeito a interpretação e manifestação do saber interno e o saber pretendido. Nas ETSUS percebemos a aproximação duma filosofia educativa sobre esses três tipos de aprendizagem, sem se definir para qual realmente se direciona, contudo, verificamos, mesmo que subjetivamente, a preferência pela proposta de aprendizagem proposicional, a qual concede a significação dos sentidos expressos na completude dos contextos, isto é, o sujeito não interpreta ou representa conceitos chave daquilo de ver, mas abrange conceitos mais específicos sobre o que se manifesta no conjunto dos contextos e expressões da questão de aprendizagem. Ausubel é, para tanto, mais um orientar do processo de ensino-aprendizagem dessas escolas do que propriamente um referencial filosófico, como assim é exposto nos PP.

Salientamos ainda a relação dos projetos filosóficos das escolas com os pressupostos do sociointeracionismo. Esses pressupostos fundamentam uma escola que possibilite ao aluno o conhecimento das possibilidades do seu corpo, dando abertura ao investigar, descobrir e pensar, preservando a relação social como base para a construção dos saberes, e o enfoque no

conhecimento das suas competências e possibilidade de aprender. É como Rubem Alves põe nas suas ideias, ideias estas tão disseminadas que não necessitamos comprovar por meio de citação, que as crianças precisam ser ensinadas a pensar, criar a curiosidade, a alegria de pensar, entendendo que a educação não é ensinar coisas que já estão em livros, mas entender as possibilidades de quebrar as cascas que envolvem a mente. Em conjunto a este pensamento fica claro que há nas ESTSUS o interesse em incitar no aluno a zona de desenvolvimento proximal, conforme é pensada por Lev Vygotsky (1991), permitindo a eles a elucidação dos seus saberes, mesmo os mais internos, pela influência do fora, articulando o conhecimento científico com o que se sabe.

Portanto, compreendemos que os pressupostos filosóficos das ETSUS fundamentam-se no intuito de possibilitar uma aprendizagem compreensível. Logo ao incorporar no processo educativo pessoas adultas que compreendem o muito a partir das suas aprendizagens de vida, essas escolas buscam dar significado entre o vivido e o científico, na possibilidade de tornar o ensino algo atrativo e emancipatório, fazendo com que seus ‘estudantes-profissionais’ se desprendam de uma lógica tradicional de educação e se permitam a lançar voos sobre seu próprio processo formativo. Estas intenções, vistas de modo geral no PP nos levam a compreender os pensamentos de Dewey, Freire, Ausubel e Vygotsky como as asas do moinho que levam as ETSUS a mover frente as ventanias da formação dos profissionais para o SUS.

De maneira mais concreta, no que determina a influência pedagógica na construção do currículo das ETSUS, identificamos que a pedagogia das competências é tida como princípio uniforme do delineamento das práticas disciplinares. Competência é de “tal forma polissêmica” (RAMOS, 2008, p. 299), para qual poderíamos aderir vários significados de vários autores, no entanto, preferimos dar um sentido nosso sobre o que acreditamos ser este termo. Competência representa um saber fazer alcançado por meio de um ou de vários objetivos de aprendizagem, posto em prática no cotidiano, seja no exercício do trabalho, seja nas relações mais íntimas. Competência é uma conquista interior que se manifesta nas habilidades e condutas, vistas por si e por outros. Pedagogizar a competência é senão pôr em prática o exercício de mover no outro o reconhecimento dos seus saberes, colando-os amostra nas relações estabelecidas no cotidiano.

Em especial, o PP da ESPCE ainda preserva seu direcionamento curricular aos pensamento de Jerome Bruner, construtivista e sociointeracionista, que implica sobre o currículo em espiral. A escola propor este modelo curricular insinua uma intenção de apoiar-se

sobre a ideia de desenvolvimento do estudante conforme suas necessidades, onde o ensino pode ocorrer de maneira simples e se intensificar conforme os estágios alcançados pelos alunos, o que contraria a compreensão biologicista do processo educacional Piagetiano. Então, Brunner parte do sentido de que “é possível ensinar qualquer assunto de maneira honesta”, respeitando o desenvolvimento da pessoa, e ao citar o currículo em espiral explica que o estudante pode ver o mesmo assunto várias vezes, sem que ele se repita nos seus objetivos, mas se complementa a cada estágio de desenvolvimento do conhecimento (OSTERMANN; CAVALCANTI, 2011), desta forma, compreende que o conhecimento se intensifica e acelera a um sentido de sempre buscar uma completude, porventura inalcançável.

A partir da compreensão de como pensam as ETSUS no que concerne suas fundamentações filosóficas, trazemos a seguir aquilo que poderia ser o como faz, demonstrando cada vez mais o modo como a política de formação técnica chega a sua operacionalidade.

Estratégias de ensino-aprendizagem nas ETSUS

As ETSUS em conformidade com o pensamento de formação significativa apresentam estratégias que fortalecem a relação com o problema como base do processo educativo. É a partir disso que encontramos as estratégias de ensino-aprendizagem como métodos aplicados no espaço vivo e operacional da política, que é o ambiente onde ocorre a formação. Seja uma sala de aula, um auditório, uma ciranda, ou mesmo uma mangueira (lembre aqui Freire a sombra da mangueira), buscando entender como estas estratégias são realizadas pelas ETSUS, ou pelo menos como são pensadas, tendo em vista que aqui analisamos os seus projetos educativos. Assim, por enxergar que cada escola, embora caminhe sobre pressupostos filosóficos próximos, adota uma estratégia diferente preferimos organizar estas discussões a partir da singularidade de cada escola.

A partir desta proposta iniciamos nosso olhar sobre o PP da ESPCE. Nesta escola são apresentadas propostas metodológicas ativas, tendo o problema, e o que chama de ‘pedagogia da problematização’, como disparadores das estratégias educacionais. O trabalho como espaço de aprendizagem leva a ESPCE a fundamentar-se sobre a Aprendizagem Baseada em Equipes ou *Team Based Learning* (TBL), como alternativa metodológica para o desenvolvimento de atividades com grupos maiores de estudantes, e na Aprendizagem Baseada em Problemas ou *Problem Based Learning* (PBL), como estratégia com enfoque na resolução de problemas pelo

estudante. Estas estratégias, ou métodos, comuns no ensino médico são aplicadas como ferramentas tácitas para a qualidade do ensino, sendo citadas com vaidade dentro do PP. Porém, enxergamos estas estratégias como ferramentas pesadas para serem aplicadas na educação profissional, não pelo nível de empenho que exigem dos alunos, mas pela compreensão e o costume na realização de metodologias ativas. E, como qualquer metodologia ativa o TBL e o PBL demandam tempo para sua realização, característica que se mostra insuficiente mediante as disciplinas de carga horária reduzida que em geral são realizadas nos cursos técnicos.

Apesar dessas estratégias identificamos a ‘metodologia da problematização’ como perspectiva educacional central nos programas de educação profissional da ESPCE. Esta proposta parece ser uma prática semelhante em todas as ETSUS do país, como aponta o estudo de Ramos (2010, p.262), principalmente quando são suscitadas a utilização do Arco de Magueréz e da problematização a partir de Paulo Freire. Na ESPI a utilização do Método do Arco de Charles Magueréz é declarado como base para a realização do processo educativo na formação técnica. Em Bordenave e Pereira (2001), “Estratégias de ensino-aprendizagem”, encontramos que o método do arco, ou metodologia da problematização do arco, compreende que “o processo de ensino começa com a exposição dos alunos a um problema” (p.50), ou seja, a situação problema circunda todos os processos de reflexão. Destacam que o arco de magueréz acontece por meio das etapas de observação do problema, sumarização dos pontos-chaves, teorização, hipóteses de solução e a aplicação à realidade. Neste sentido a problematização perfaz um caminho bem mais dinâmico do que as estratégias de TBL e PBL, onde aqui se expressam a simplicidade de etapas compreensíveis e mais envolventes, dando abertura a sua realização de modo extramuros.

Bordenave e Pereira (2001) ainda salientam que o método do arco pode ser uma estratégia para a solução de problemas que os alunos, aqui estudantes-profissionais, podem encarar no seu processo de trabalho, e vivências naturais de vida. Esta proposta fortalece aquilo que as ETSUS destacam como prática fundamentada no processo andragógico, entendendo a educação permanente como meio da constante problematização e ressignificação dos seus saberes e práticas.

Na EFSFVS não encontramos o direcionamento para o método da problematização que se assemelha ao do arco, como assim é estruturado por Bordenave e Perreira (2001), e reforçado pelas os estudos de Berbel (1998), nas cinco etapas de problematização. O que é possível enxergar no PP desta escola é o direcionamento a um processo formativo que se sustenta na

problematização como proposta de ensino-aprendizagem, organizada como uma única orientação para a estratégia, sem exigir etapas de realização. Neste princípio entendemos que a problematização é apresentada nesta escola como uma essência das suas estratégias de ensino-aprendizagem não propriamente sustentada num método. Para tanto, entende a proposta problematizadora como realidade de trabalho, e fundamentada sobre o sociointeracionismo, a fonte de compreender as linguagens que ocorrem nesse ambiente.

Por fim, ressaltamos que a proposta de ensino a partir da problematização é financiada pela ideia que tudo deva ocorrer pela interpretação sobre o processos de trabalho. Para as ESTSUS compreender como fazer a partir do que já é feito, reorientando suas práticas, e fortalecendo o ‘cientificismo leve’, é a estrutura espinhal que sustenta o corpo do processo formativo. É inquestionável porém que as escolas têm a problematização como um meio para aquilo que tem como objetivos finais, que é a melhoria da qualidade das práticas de trabalho em saúde orientados para os princípios do SUS e a educação permanente como prática permanente.

Propostas de avaliação da aprendizagem

Vimos que as concepções filosóficas e as estratégias de ensino-aprendizagem das escolas fundamentam-se no desenvolvimento da pessoa sobre uma visão da educação progressista. Isto nos direciona a uma visão de que as escolas são orientadas pela avaliação formativa, certo? Errado. Com a análise dos PP’s enxergamos que as ESTSUS cedem as exigências do CEE no que tange ao produto final do processo avaliativo, tresvariando o quer e o que deve fazer para conceder aos seus estudantes-profissionais uma certificação. Isto revela que enquanto as ESTSUS se impõe a um modelo de compreensão do processo formativo como um todo, os órgão reguladores da política de formação técnica permanecem sobre a atribuição de valor ao resultado final da avaliação, no que ficou e pode ser comprovado de conhecimento.

Desta maneira, compreendemos que as propostas de avaliação aplicadas pelas ESTSUS transitam entre os modelos somativo e formativo, que embora tragam abordagens diferentes não podem ser encarados sobre uma visão de valor. A avaliação somativa por ser piamente aplicada nos modelos de educação tradicional necessariamente não é ultrapassada, e nem a avaliação formativa por considerar os aspectos humanistas e pós-modernos da educação é a mais avançada. Devemos compreender que a ocasião do objetivo de aprendizagem é que

termina o tipo de avaliação. E embora elas se distanciem e se contraponham uma a outra, por ora se complementam no misto que se pode fazer numa avaliação, o que nos orienta respeitar essas duas abordagens.

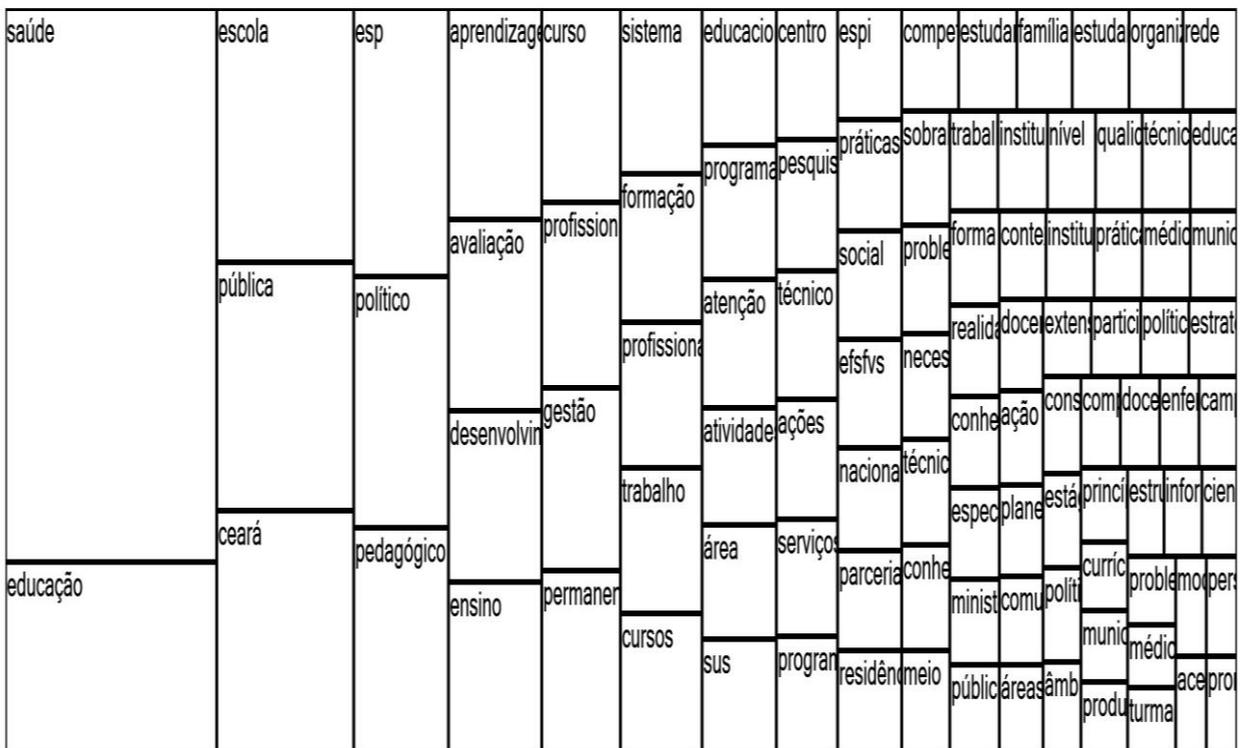
Enxergamos nas escolas avaliações pautadas nos referenciais de Luckesi, e da avaliação das competências profissionais de Bloom e Miller, como sendo complementares ao que compreendem como avaliação formativa e somativa. Sobre Luckesi, sustenta-se uma avaliação dinâmica, inclusiva, construtiva e amorosa, encarando que a avaliação educacional e da aprendizagem “são meios e não fins em si mesmas, estando assim delimitadas pela teoria e pela prática que as circunscrevem” (LUCKESI, 2002, p. 28). Na visão deste teórico a avaliação transcende o sentido pontual de se fazer unívoca em tempo e sentido, contrapõe o modelo de avaliação liberal conservador que tende a ser autoritário, um instrumento de domesticação. Nas ETSUS vemos que seus princípios de avaliação sustentados em Luckesi se aproximam da ideia de educação humanizada, de base libertadora e de transformação, nesta a avaliação se faz de maneira democrática e participativa. No que se propõe a avaliação sustentada em Bloom e Miller verificamos os sentidos de uma avaliação cognoscível, orientada por um sistema que se complementa no seu próprio fazer avaliativo. Em Bloom entendemos que a avaliação engendra-se na constituição de etapas de desenvolvimento, pautadas sobre sequências de aprendizagens para a formação de habilidades organizadas da mais simples a mais complexa quem envolvem conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação (OLIVEIRA; PONTES; MARQUES, 2016), o que corrobora com Miller (1990) ao compreender no processo de aprendizagem o desenvolvimento de etapas do conhecimento, da competência, da performance e da ação, que adequou a um sistema piramidal, e ao pensamento avaliativo que se aplicada a cada etapa.

Há, portanto, uma avaliação pretendida pelas ETSUS e uma demandada pelos órgãos da educação, o que incentiva uma relação de conflito entre a prática das escolas e os textos e normas da política. Essa dualidade do processo avaliativo força as escolas a cederem aos princípios da política e reconfigurarem o processo avaliativo firmado sobre pressupostos teóricos, filosóficos e conceituais, valendo a avaliação do aluno por sistemas decimais. Tal característica aprisiona as ETSUS ao modelo somativo de avaliação, pautando-se no final sobre um conceito, uma nota. O aluno por fim é um número, ou conceito, que alimenta um sistema computadorizado. Prazer de quem!? Não sabemos.

Mapa de árvore: expressão dos núcleos definidores da política

A partir das discussões que compreendem as práticas de ensino-aprendizagem e avaliação, ousamos criar um mapa de árvore sobre a relação de dependência existente entre os termos dos projetos pedagógicos, entendendo-os como núcleos que delineiam a política (Figura 3).

Figura 3 – Mapa de árvore das relações entre os núcleos da política a partir dos PP’s. Sobral, Ceará. 2018.



Fonte: Própria.

Para a construção desse mapa utilizamos mais uma vez o *software Nvivo*. No mapa vemos a relação de dependência e associação entre os termos, campos, mais presentes, tendo como destaque a saúde e a educação, que se dissipam na operacionalização da política. Desta compreensão percebemos que esses dois campos são a base lógica das propostas de formação das ETSUS. Na medida em que ultrapassamos as camadas da árvore enxergamos um sentido de dependência entre os termos, que se assumem singularidades num ponto, mas que se integram sobre um olhar geral do mapa.

Compreendemos o mapa de árvore como instrumento ilustrativo da política que se manifesta a partir dos PP's das escolas, esfera de análise que nos possibilitou compreender a relação entre os campos e a proximidade de seções ideológicas interpretativas que acontecem na feitura da política. O mapa é, portanto, um dimensionamento entre raízes e folhas. Uma vez que verificamos a saúde e a educação como campos mais densos, se manifestam como as raízes da política expressas pelos PP's, que sustentam a operacionalização dos demais campos. Seu caule, galhos e folhas são representados pela densidade espacial apresentada na figura 3.

Entendendo que a raiz do mapa de árvore são os campos ideológicos da política, podemos associar o caule aos espaços e princípios da sua operacionalização e discussões sobre o processo educacional, sustentada sobre a interface dos dois campos que compõem a raiz. Temos nele um misto de camadas que sustentam a copa da árvore, que ao passar do anos se fortifica caso tenham na raiz um terreno fértil e favorável para a sua consolidação. É para tanto as ETSUS, o Ceará e as perspectivas de avaliação e desenvolvimento da aprendizagem nos seus modos de fazer que se salientam no caule, e que por não ser somente um, mas vários elementos se ramificam e interagem internamente, demonstrando por fora apenas uma casca do que seria todo esse processo. Para compreender como a política se operacionaliza é preciso adentrar ao caule e se interagir nas diversas camadas.

Ao lado extremo direito do mapa de árvore vemos suas folhas. Cada palavra significa uma ação desenvolvida no campo de prática da política, perfazendo metas e objetivos dos pressupostos educacionais. Estes termos, são senão campos oriundos da raiz, que como podemos observar integram um itinerário entre todos os outros campos do mapa, meio que definindo um início, um meio e um fim (entender como uma ponto final de operacionalização). Por exemplo, se iniciamos na saúde e adentramos a escola, passaremos pela ESP, aprendizagem até chegar a rede de realização da política, um caminho, mas que devemos entender como um olhar e não como alternativa única, compreendendo que a apesar desse caminho se fazer linear, podemos traçar também destinos cruzados dentro do mapa de árvore, aderindo um sentido diagonal. Deste modo, cada campo, ou folha da árvore compõe a copa, e como se apresentam num ponto mais extremo e diverso, são passíveis de sofrer com a fragilidade e insuficiência sobre a compreensão da política enquanto espaço vivencial.

Para tanto, identificamos o mapa de árvore como uma estratégia para ousar entender os caminhos e campos que perfazem uma política. O empecilho é compreender como os termos são interpretados dentro do documento base, o que pode ser evitado pela a leitura intensiva do

material, estando o leitor/tradutor aberto a diferentes compreensões sobre os termos/campos, num olhar amplo dos fatos e fenômenos. Deste modo, entendendo que já discutimos sobre a raiz até o momento, seguimos na próxima parte deste capítulo o que seria o caule, seguido dos galhos e folhas.

Espaços de discussão da política de formação técnica expressos nos PP's

Separamos esta parte do capítulo para discutir sobre os espaços de discussão das práticas das ETSUS. Entendendo que seus pressupostos educacionais são influenciados pelos movimentos histórico-filosóficos, enxergamos nos espaços/momentos de compartilhamento, também como uma atividade da política. Seria as circunstâncias que Ball entende como a influencia na prática na criação ou revisão dos textos normativos.

A partir dos PP observamos a realização de encontros locais e estaduais que entendem as ETSUS como centro das discussões. Vimos que nos documentos normativos da política, citados no capítulo anterior, que existem espaços de discussão sobre a educação profissional. No entanto, embora as EEEP possibilitem a formação para o SUS, engendradas porém, pelo pensamento de órgãos da educação, vimos que há uma separação no que concerne as discussões do SUS das sementeas pela SEDUC, como se fossem princípios difusos da política, mas que os enxergamos próximos.

Sugerimos que haja uma integração no que se compreende como a política de formação técnica em saúde do estado. Enquanto houver a segregação do que é ETSUS e EEEP não existirá o fortalecimento de uma política única. Assim nos PP identificamos momentos que referem o compartilhamento das ETSUS para as ETSUS ou para os sistemas de saúde correspondentes a sua vinculação administrativa.

Nesta perspectiva, verificamos na EFSFVS a realização do Fórum do Sistema Saúde Escola. Este se configura como uma espaço para a discussão das práticas de ensino técnico em saúde, onde são compartilhadas as vivências da formação, os desejos e os anseios para alcançar a efetividade. Ocorre neste fórum também discussões sobre o sistema de saúde enquanto uma escola de profissionais que integram ao SUS o sentido de espaço para uma educação permanente, consignados pelo fortalecimento da integração ensino-serviço-gestão-comunidade.

Na ESPCE vimos a realização da Mostra de Saberes da Educação Profissional, que embora sejam realizados outros encontros, este é o que consideramos mais próximo para a discussão da política de formação técnica em saúde. Organizado pela Diretoria de Educação Profissional em Saúde (Dieps) este encontro, de âmbito estadual, agrega representante de todos os municípios para compor discussões sobre a educação profissional em saúde das ETSUS.

Para tanto, ainda são necessários mais locais que fomentem as discussões da política promovendo a relação de instâncias colegiadas e a participação do controle social. Os espaços existentes ainda são limitados, compreendendo que não abrangem os anseios gerais da política, sem considerar o que acontece na micropolítica. A impressão de ter espaços para discutir não determina se estas discussões são de fato efetivas, uma vez que podem incitar a permanência do ideário dos atores na discussão um pensamento em comum.

Capítulo 5

**COMPREENDENDO AS ETSUS A PARTIR
DOS SEUS GESTORES**

Averiguando o contexto de prática

Neste capítulo temos uma conversa com os atores que fazem a gestão da política *in loco*, aqueles que assumem o exercício de tornar real o que se tem nos textos normativos. São eles quem de fato agem como tradutores e leitores desses textos, que fundamentam as práticas pedagógicas, ou as alteram, que vivenciam a política na relação entre o normativo e o real. São os gestores das ETSUS, diretores e coordenadores pedagógicos/ensino técnico, que ganham aqui o destaque da política no seu modo vivo, na realização das suas propostas e as dificuldades para sua execução. É a partir deles que vimos a possibilidade de interpretar o real e o ideal, uma vez que vivem a formação técnica de maneira mais ativa, quando comparados aos coordenadores de curso, professores e alunos que em geral vêm e vão. Se pretendêssemos ver aqui a essência das práticas pedagógicas, o envolvimento destes personagens seria fundamental. No entanto, o nosso princípio analítico orientado por Ball orienta-se para como a política acontece, algo que seria anterior a realização dos cursos técnicos, entendendo que estes cursos seriam consequentes a tudo que temos discutido até o momento. Assim, interpretamos que independente da política não cessar nos diretores e coordenadores, eles são os atores essenciais para que possamos elaborar uma análise do contexto de prática.

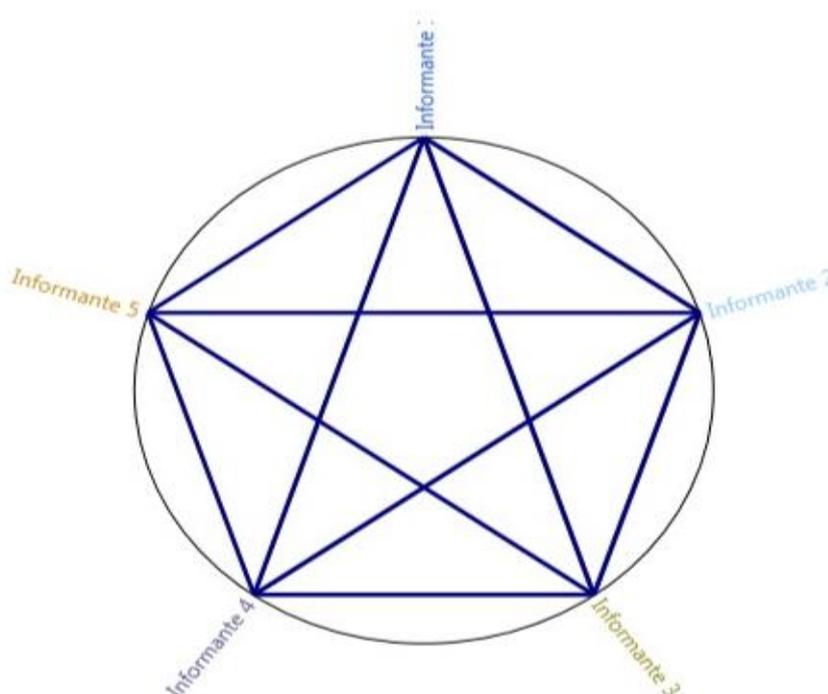
Aspectos gerais do contexto de prática

Preferimos iniciar este capítulo explicitando a relação entre o que se tem de texto e o que se vê em prática. Interpretamos que nesta relação há movimentos de tensão e prazer, que ora se generalizam, ora se singularizam, entre os personagens. Deste modo, oscilamos entre o geral e o singular nas discussões apresentadas por aqui. Entendemos que isto não nos trouxe fragilidades, porém nos fortaleceu no entendimento dos desejos e anseios comuns ou singulares das ETSUS.

Para os entrevistados a busca por uma interpretação reflexiva sobre os documentos é um exercício constante, porém complicado. Consideram que os textos dos documentos são algo “amarrado”, com direção única, e sentidos hegemônicos, preenchidos de uma realidade tão ampla sobre o cenário da política (nacional e estadual) que se distanciam das características culturais de cada região. São como perspectivas de cenários diferentes, que distanciam os textos do que é realizado na prática. Esta distância promove adaptações da política em cada local, existindo modelos diferente de operacionalização, interessantes, porém confuso sobre a certeza

de fazer o que realmente se espera da política. Esta ambiguidade tem desencadeado conflitos entre o normativo e o prático, e cedido espaço para interpretações dúbias ou aproveitadoras sobre a formação técnica. É importante salientarmos que as discussões postas aqui são uniformes entre os entrevistados, compreendendo que há relações diretas das suas falas no que concerne as potencialidades e desafios das ESTSUS na política. A associação das entrevistas realizada por meio de *cluster* no *Nvivo* é apresentada na Figura 4.

Figura 4 – Relação entre as entrevistas. Sobral, CE. 2018.



Fonte: Própria.

Para tanto, podemos entender a relação entre as entrevistas como um pentágono estrelado, onde há ligação direta das expressões das falas entre um e outro, estabelecendo uma discussão de uma realidade conjunta. Deste modo, podemos sugerir com maior exatidão que o desentendimento dos textos com os atores da política na gestão da educação das ESTSUS, tem desencadeado conflitos, sejam de interesses, sejam interpretativos, que tanto geram inquietações como têm gerado reações. Vimos nessas escolas, na ideia do novo e do incompreensível, têm buscado dá sentido aos textos sobre um olhar multiprofissional. Sabendo que dentro dessas escolas há diferentes pessoas, de diferentes profissões e visões, tem ocorrido algo que podemos considerar bom, pois dão vida a política *in loco*. O modelo administrativo comum das políticas públicas assumem a função de orientar seus autores demais seus autores a ponto de criar cabrestos, a preocupação em geral é cumprir as metas pensadas pelos programas

e políticas. Uma vez que aqui nos defrontamos com uma política que se semeia nas concepções da saúde e da educação, e que há possibilidades para sua interpretação, mesmo que por uma desavença entre textos e práticas, vemos a possibilidade de desestruturar o aspecto piramidal dessa política e promover rearranjos diante de uma matriz de interpretação, multicolorida sobre os olhares de diferentes atores.

É nesse diálogo que destacamos a existência dos Núcleos Gestores, ou Mesa Diretora, como fora chamada em uma das escolas, que funcionam como espaços vivos para as discussões sobre os fazeres da política. Deste modo, podemos compreender que há espaços da micropolítica dentro da política de formação técnica, como organismos que sustentam a organicidade de um sistema, a política ao todo. No entanto, não devemos entender micropolítica como degraus para o alcance de metas e objetivos, mas como movimentos entre grupos individuais que dão sentido a política. Guattari e Rolnik (1996) encaram os sentido de molar e molecular, como algo consequente da vida de Guattari nas suas experiência com o estudo da farmácia, que nos revela o sentido de segmentos e segmentariedade, porém como elementos que não se rompem, mas se individualizam pela linha de fuga. Deleuze e Guattari (1996) parecem ser mais profundos sobre a interpretação da micropolítica, compreendendo-as ainda como relações que se completam e não se secundarizam sobre perspectivas de maior ou menor, entrelaçam-se na ideia de que “tudo é político, mas toda política é ao mesmo tempo macropolítica e micropolítica” (p. 83). Em sinônimo, micropolítica é algo do cotidiano que acontece de maneira individual a partir da posição que se ocupa.

Apesar da tentativa de preservar a micropolítica, vê-se a tendência da sua extinção. A macropolítica destaca-se como eixo prevalecente, culturalizando os sentidos de permanência pelo poder, e decisão unilateral, que se faz em medida de pedir sem titubear. Assim, a política de formação técnica em saúde ainda é tida como uma política de sentido verticalizado, e mesmo que conceda espaços maiores para as discussões, geralmente entre gestores, o que se vê são correntes que amedrontam as microdecisões, e refutam os desejos do cenário da realidade. Como afirma uma das entrevistadas “é uma política que está em processo de construção, [...] engatinhando para ser reconhecida e é uma coisa que todo mundo sabe que é a longo prazo” (Informante-chave 3). E como qualquer política em construção ainda há inconsistências no que determina a relação harmoniosa entre os textos e as práticas. Em todo relacionamento que se inicia a comunicação entre os pares é algo que se constrói a medida que as afetações e conflitos se rebelam. Não há harmonia sem antes ter-se uma desarmonia das relações e a constituição de afetos, ainda que consideremos o afeto algo principal, pois só desarmonia e fragiliza a relação.

Neste sentido, encaramos que a política de formação ainda é nova nas suas aproximações. Pensamos que isto aconteça pelo subterfúgio de interesses que ocorre dentro da política, no entendimento utilitarista da formação técnica, como estratégia de desenvolvimento econômico ou servil.

Há portanto que se pensar sobre os espaços que compreendem a participação de alunos e professores. Estes sim são os atores que menos compreendem, ou têm espaço na política. É preciso que haja espaços que permitam manifestar as expressões de desejo e que os incorporem como atores vivos, não somente pessoas subjugadas por decisões modeladas do como fazer. Cientes de que a política já acontece de forma vertical, de cima para baixo, do geral para o específico, é preciso dar o movimento inverso e partir da reconstrução política por meio da interação social. O modelo piramidal da política precisa desestruturar-se e se formar em ciranda, onde não há movimentos certos de ordem, mas saberes de onde vem e para onde vai, incentivados pelos embalos de cada indivíduo. No entanto, nos parece que a participação desses atores é algo fragilizado apenas no que tange os cursos técnicos, pois...

Na residência multiprofissional parece que já há experiências de inserir o residente em alguns momentos de decisão, que eu acho ideal que o aluno participe desses momentos, inclusive, dentro do próprio desenho do programa político [entender como projeto político pedagógico] se tivesse a presença do aluno seria muito bom para adequar o currículo ao que o aluno pensa e deseja (Informante-chave 4).

Tal fato nos direciona a compreender que os espaços de residência têm assumido destaque, ou mesmo holofotes, dentro das escolas. Mas por que isso acontece? Seria pela dedicação exclusiva dos residentes e do seu forte envolvimento com o curso? Ou existiram atribuições de valores diferentes? Preferimos pensar e inferir que alguns destes questionamentos precisam de fato serem investigados em cada escola, uma vez que suas respostas podem se configurar aqui como um achismo. No entanto, é claro que um dos fatores seriam o formato em que os cursos são realizados. Há distanciamentos no que determina a aproximação dos alunos e docentes com as escolas. Esses distanciamentos se faz por três motivos: distribuição geográfica dos cursos, geralmente descentralizados entre os municípios das regiões de saúde, o que tem promovido desigualdades na formação; perfil estudante-profissional, que destinam sua energia e concentração quase que essencialmente ao trabalho, enquanto os cursos são momentos de lazer ou tensão; e a rotatividade dos docentes e coordenadores de curso.

A distribuição geográfica dos cursos é uma característica comum quando se trata dos cursos técnicos. Essa descentralização ocorre de dois modos, pela oferta de cursos e pela oferta

vagas nas cidades polos das microrregiões de saúde. No primeiro os cursos são realizados em cada município conforme pactuações na Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES), que em geral levam em consideração a possibilidade acesso desses alunos, os coordenadores e docentes são selecionados e atuam no local. No segundo são oferecidas vagas aos municípios, por quantidades também pactuadas na CIES, em que os alunos se locomovem dos municípios vizinhos para as instalações das ESTSUS. Normalmente o segundo modo acontece quando se têm baixos financiamentos para a execução do curso, limitando a formação de mais turmas. Independente disso, o que há é a formação de desigualdades entre os alunos que residem em municípios vizinhos, quando comparados aos que residem nos municípios sede das ESTSUS. Os de outros municípios acontece que além da distância entre as cidades, enfrentam dificuldades financeiras para permanecerem nos cursos, principalmente quando têm que se deslocar para as ESTSUS, fato este que tem ocasionado desistência, ficando dependentes em geral do apoio e consciência dos gestores locais, tanto para a liberação do ensino, uma vez que nesses municípios a consciência sobre educação permanente ainda é mínima ou distorcida, como pelo deslocamento...

[...] alguns gestores compreendem e apoiam com muita facilidade, outros nem tanto e outros sequer apoiam. O que a gente vê de muitos desses que advêm de municípios que o gestor não apoia é que eles [os alunos] arcam com o valor do transporte, e a gente sabe muito bem que os salários dos técnicos, dos futuros técnicos, ou então auxiliares, não dá para custear suas despesas, mas mesmo assim eles fazem um esforço, e aí assim, eu menciono o esforço deles, porque trabalham pela manhã e a tarde, e durante a noite se deslocam para uma outra cidade para fazer o curso com seus próprios recursos (Informante-chave 1).

Esses estudantes são em geral líderes de família que buscam uma possibilidade de ascensão trabalhista, e a melhoria salarial. Trabalham cargas horárias dobradas de trabalho para manter-se num patamar de acesso econômico satisfatório a seus desejos, dos seus filhos, e companheiros. O ‘sacrifício’, para não julgar essencialmente como desigualdade, é se não um mecanismo de defesa diante do estado capitalista opressivo, o qual supervaloriza profissões de alto custo, sobre regimes de trabalho reduzido, e sobrecarregam o exercício profissional técnico, a baixo custo. Porém, reatar forças que transformem o pensamento do estado é um exercício que deve ser feito no processo educativo, o entendimento de si, do outro e dos processos relacionais de vida com a sociedade é algo que merece ser cultivado na formação, não como uma doutrinação de rebeldes, revolucionários, mas como libertários, emancipados de desejos superiores. Essa tentativa, como também desvalorização não é algo recente. Um estudo publicado por Stutz (1999), ‘Técnico de enfermagem: o perfil traçado por profissionais da área’,

já discursava sobre a reorientação do estado na interpretação do fazer do técnico, e ataca a desvalorização, econômica e do fazer profissional, como agente de baixa autoestima.

As dificuldades financeiras não só dos estudantes, mas também no financiamento dos cursos dificultam que os gestores educacionais das ETSUS sejam financiados para locomoverem-se para os municípios. O que acontece é o autoinvestimento nessas visitas, porém em medidas não tão frequentes. Isto tem dificuldades, para os cursos que acontecem nas cidades, estabelecer uma comunicação efetiva sobre as limitações do processo educacional. Nesta limitação as inquietações de coordenadores e docentes ainda se tornam mais próximas desses gestores, enquanto que as dos estudantes são secundarizadas e por ora filtradas. O que tem acontecido é a utilização de recursos virtuais para estabelecer um contato direto, embora virtual, com esses alunos, por meio de questionários virtuais do *SurveyMonkey*® e do *GoogleDocs*. No entanto, mesmo sendo ferramentas efetivas, é preciso levar em consideração as características do grupo no que tange o acesso aos equipamentos tecnológicos e à internet, que em geral têm dificuldades no manuseio do equipamento ou de como operacionalizar a resposta aos questionários. Dificuldades estas que encontramos nessa pesquisa, quando propomos o envio de questionários virtuais aos estudantes, onde tivemos uma quantidade inexpressiva de respostas.

Outra dificuldade é a interpretação dos estudantes sobre seu processo formativo. O perfil de estudante-profissional permite que o processo educativo seja significativo, baseando-se na prática do trabalho e no sentido da educação permanente, no entanto, destacamos aqui as consequências de pertencer a este perfil, e os desafios que desencadeiam o pluralismo da formação. Não estamos criticando este perfil de aluno, mas entendemos que junto a ele vêm vícios e riscos consequentes de experiências anteriores, em outros sistemas de educação ou mesmo no sistema tradicional. Estes estudantes, durante a formação, vivem o diálogo entre ser aluno e ser profissional, funções que demandam empenho e envolvimento intensivo. Nisto o processo educacional se transforma em vazões de sentimentos reprimidos. Sentimentos estes que ora se revelam em expressões de ânimo e tesão pela formação, ora surgem como descontentamento, desmotivação. No âmago destas expressões estão as ETSUS que se incorporam a vida desses estudantes e passam a ser um via de acesso ou frustração. Há aqueles estudantes que se inserem no desejo de crescer diante do processo formativo, outros que encaram como algo enfadonho, irrelevante, direcionados unicamente pelos desafios do reconhecimento profissional.

E por fim a rotatividade de profissionais no exercício das atividades docentes. Temos aqui o enfoque sobre os professores, pois sobrevivem num curto período de tempo do processo formativo dos cursos técnicos das ETSUS. Estes são limitados a tradução de conteúdos específicos, expressos a partir de módulos que compõem o currículo dos cursos, geralmente definidos em 20, 30, 40 horas, numa formação que deveria ficar para sempre. Este formato nos permite inferir que para estes professores a atividade docente aparenta algo pontual, o que dificulta o compromisso com os alunos numa formação contínua. Outra ponderação que fazemos é sobre a segregação teórico-prática que transita entre os módulos, com aprendizagens que se encerram junto ao término da carga horária, fragmentando o processo educativo. Para tanto, enxergamos nas entrevistas a súplica pela formação de um corpo permanente de docentes, destinado exclusivamente para o exercício da formação técnica em saúde.

[...] a grande maioria das Escolas Técnicas do SUS não tem um quadro permanente de docentes que a gente possa avançar nas reflexões. Há de convir que os docentes não são exclusivos, eles não tem DE (Dedicação Exclusiva) para serem docentes, eles exercem outras atividades, em outros espaços, em outros horários. [...] o que mais me aflige mesmo é essa descontinuidade do vínculo trabalhista dos docentes, por que eu penso que se tivéssemos um grupo permanente desde 2009 nós teríamos avançado muito mais, nas reflexões, na proposta pedagógica freiriana, de competências, por que a cada processo seletivo a gente tem que iniciar, dificilmente se replica o facilitador para o mesmo processo né, e aí nós estamos sempre lidando com pessoas novas né, com pessoas que pensam diferente (Informante-chave 1).

A gente sente que há certa rotatividade do bolsista e às vezes eles não conseguem compreender esse contexto da política [a prática]. Às vezes ele está executando a formação, mas ele fica muito focado na formação e não na política (Informante-chave 2).

[O professor] não é efetivo, a gente realiza editais pra habilitação, a gente paga ou em forma de bolsa ou por carga horária por curso (Informante-chave 3).

Então, todos que estão aqui ou são bolsistas ou cedidos de outras instituições, são servidores públicos mas vem de outras instituições. Esse é o grande “gargalo” da escola, não só técnico, mas como um todo. Como é falta de um quadro fixo, tem muita rotatividade (Informante-chave 4).

Os empecilhos da rotatividade profissional também são apontados na descontinuidade das propostas pedagógicas idealizadas nos cursos. A cada novo professor uma nova abordagem sobre os pressupostos de formação aplicados no curso. Isso desencadeia numa formação se diversos arranjos e perspectivas pedagógicas, que devaneiam ao aluno uma opção por uma estratégia de determinada professor, ou mesmo a escolha de um professor. Há neste processo o espelhamento do estudante àquilo que convém ter sido o mais suficiente ao que tem de costume. Porém, precisamos reforçar que em geral estes estudante advém de experiências tradicionais de ensino. Para tanto, podemos afirmar que fora a difícil relação entre os textos da política e sua

interpretação no contexto de prática, uma das principais dificuldades das ETSUS é a deficiência de profissionais exclusivos e efetivos para a formação profissional em saúde.

A rotatividade de docentes ainda é citada como determinante na execução das propostas pedagógicas das ETSUS. O exercício temporário do docentes, acompanhado da ideia “sou visitante”, e o compromisso duplo com outras atividades de trabalho foram apontadas como as dificuldades da atuação docente em consonância com os pressupostos pedagógicos dos PP. Os docentes quando compreendem a importância da formação técnica trazem consigo a realização de atividades baseadas em práticas significativas, no entanto, aqueles que pouco vivenciaram a prática do docente e têm como adentramento a esta atividade o curso técnico das ETSUS diante de uma oportunidade vista em edital, apresentam, conseqüentemente, uma atividade docente pautada na pedagogia acrítica, em geral no modelo tradicional de ensino. Não que estejamos acusando que os docentes selecionados por editais sejam insuficientes diante do processo educativo, pois a possibilidade para aqueles que têm experiência é a mesma. A questão é a abertura de um processo seletivo que por ora se pautada na medição curricular, onde o conhecimento é medido por meio de certificados, e não que sejam importantes, porém merecem ser consultados com o diálogo vivo do profissional.

Deste modo, as ETSUS têm apresentado dificuldades de efetivar seus pressupostos pedagógicos por meio dos professores, todavia, não sendo injustos, devemos destacar também o papel dos estudantes nesse estado de negação das práticas educativas. O estudante deve ser corresponsável pela sua aprendizagem, o sentido das forças sobre a formação deve ser dupla no contexto da sala de aula. Neste sentido deve impregnar-se pelo desejo de fazer parte, coisa que tem sido apontada como dificuldade pelos gestores das ETSUS. Estes afirmam que os estudantes, e também trabalhadores, quando submetidos às metodologias ativas tendem a rejeitá-las. E isto parece acontecer em um turno específico do dia. O turno noturno tem sido desfavorável para a aplicação de estratégias que envolvam o estudante na construção do saber, tendo sido apontado como problema o cansaço adquirido do trabalho, comumente realizado nos dois turnos anteriores. Porém, é complexo entender o porquê de algumas, mais descansados, não integrarem a estas propostas, e assim verificamos que o motivo é além ao cansaço, são as concepções herdadas de um modelo de transmissão de conhecimento, no sentido de se sentirem preenchidos de conteúdos como fazem recipientes a espera de algo que os preencham. A prevalência das ideias do modelo tradicional é o problema que desmotiva o estudante na prática ativa. Neste sentido, foram vistas estratégias que conscientizam e incentivam o estudante a pensar o porquê do fazer. Assim têm sido desenvolvidos momentos coletivos, de práticas de

campo em espaços onde a cultura e as subjetividades se aguçam na relação social, para que o aluno enxergue que o processo educativo acontece no cotidiano.

Emerge, portanto, a tentativa de contrapor o modelo de ensino conservador (tradicional), tendo como meio a problematização que incita o aluno a pensar tomando como base suas aprendizagens. Essa metodologia centrada no aluno é, de práxis, rotineira nos textos dos PP e na fala dos entrevistados. Damos destaque ao uso do Método do Arco de Maguerez, nele a problematização ocorre de maneira programática e evolutiva, não que se estabeleça em momentos enrijecidos, mas que promove sobre uma visão de Vygotsky a aproximação com o objetivo da aprendizagem e em concomitância o despertar de saberes internos que estimulam o desenvolvimento. E a problematização a partir de Freire, aplicada sobre o sentido de inquietação.

Embora a problematização em Maguerez, ou em Freire sejam pressupostos para o exercício da aprendizagem nas ETSUS, os processos avaliativos dessas estratégias de ensino-aprendizagem merecem ser elucidadas. Desta forma, verificamos dificuldades para se estabelecer uma identidade avaliativa. Apontam estratégias de avaliação formativa como alternativa para alinhar as tendências de ensino da problematização. Em contrapartida, como aplicar essa avaliação nessas escolas se revelou um desafio na sua completude significativa. Assim ressaltam a tentativa de incorporar um pessoal qualificado sobre este aspecto, como tem feito uma das escolas com a participação de um dos seus docentes no Curso de Especialização em Acompanhamento, Monitoramento e Avaliação da Educação em Saúde Coletiva, AvaliaCaminhos, EducaSaúde, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E neste sentido buscam atualizar suas propostas de avaliação, tornando-as próximas de algo participativo, na ideia de tornar a avaliação um processo compartilhado.

Em um dos trabalhos de conclusão desse curso encontramos o material produzido por mim que discute os “conceitos, atividades e desafios da avaliação formativa”. Ele conceitua a avaliação formativa enquanto prática pedagógica, teórica e ideológica, podendo realizada do meio de *feedback*, avaliação por triangulação, avaliação programática e o portfólio. O autor não limita a relação entre avaliação formativa e somativa, entendendo que elas podem ser distantes nas suas abordagens e conceitos, porém se complementam dependendo das propostas de avaliação. Deste modo, sugerimos que haja uma reorientação das práticas avaliativas para que consigam, de fato, ajustar sentidos à avaliação.

Diante deste diálogo introdutório, no qual reforçamos os aspectos mais gerais apontados pelos informantes chave, passamos a discutir sobre os pontos que julgamos mais específicos, compreendendo que não podem passar despercebidos nesta análise. Neste cerne, dividimos o capítulo nas seguintes partes: como entendem a política de formação técnica? integração ensino-serviço nas ETSUS; financiamento da política; espaços para a discussão da política; e reflexo da prática nos textos da política.

Como os gestores das ETSUS entendem a política de formação técnica?

Na primeira discussão dos eixos específicos deste estudo damos abertura as discussões sobre o entendimento dos gestores das ETSUS quando a compreensão da política de formação técnica em saúde. No capítulo anterior vimos que os documentos normativos se direcionam de maneira expressiva para a operacionalização da política nas EEEP, e que na saúde aparentou ficar mais a cargo do desenvolvimento dos gestores municipais e estaduais a fim de determinar a política investimentos da educação na saúde. Nas entrevistas identificamos que essa incompreensão sobre a política nas ETSUS é uma característica que confunde os gestores da educação das ETSUS sobre a sua existência. Parece então vinculada ao desenvolvimento de outras políticas. Seria então a política de formação técnica em saúde uma política sem expressão identitária, uma vez que se sustenta sobre as políticas de educação na saúde, no que tange aos seus recursos financeiros e concepções pedagógicas?

Acreditamos que as ETSUS se expressam como resposta ao questionamento. Basta olhar para seu funcionamento no que tange seus princípios educativos e concepções de ensino. Verificamos que estas escolas surgem no contexto de descentralização da saúde e na eminência da política de educação permanente, onde passam a ser a estratégia para incorporar nos municípios a orientação do ensino no serviço e para o serviço. Permanecem por longas datas sobre a orientação da saúde pública e da saúde da família, como base fomentadora das suas concepções, e na educação permanente como princípio para as suas práticas, e junto a isso a incorporação de estratégias de ensino-aprendizagem equiparadas a educação permanente como a problematização a partir de Freire e Charles Magueréz. No entanto, uma vez que dispõe de cursos técnicos, o que as tornam ETSUS, assumem princípios correspondentes, porém, diluídos sobre os já existentes. Não é que inexista uma política de formação técnica em saúde, há uma incompreensão sobre a sua existência. Há processos, fluxos, e até diretrizes curriculares que

orientam a estruturação e funcionamento da política, porém por assumir na saúde um caráter diluído, há um desentendimento de como ela se mantém. É uma política que pode ser sentida, que possui fundamentação, mas que ainda não está politicamente instituída.

Para tanto, é dada uma semelhança entre a educação permanente e a educação profissional... “[...] o sistema de saúde do Ceará é organizado de forma regional, então a política de educação permanente e profissional foi organizada nesse sentido” (Informante-chave 2). Interpretam, portanto, como se fossem políticas únicas. Devemos entender que embora se entrelacem, estas políticas são distintas, e mesmo que uma influencie a outra, a identidade de cada uma prevalece.

Assim interpretamos a política de formação técnica em saúde como uma interface entre outras políticas. Ela sofre com uma crise de identidade que merece ser esclarecida para assim ser priorizada diante das decisões do estado. É uma política que se torna subsidiária, reduzida há programas estratégicos fundamentados em necessidades do governo.

Integração ensino-serviço nas ETSUS

Compreendemos que as ETSUS são importantes ferramentas da educação profissional que mobilizam dentro dos municípios o desenvolvimento de um sistema saúde escola. É inegável que os municípios vinculados às ETSUS, aqui analisadas, apresentam melhores exemplos de experiências com educação na saúde no estado, entendendo que estas fomentam o princípio de integração ensino-serviço. Assim, reservamos nesta parte do capítulo as discussões que incorporam o ensino e o serviço como bases para o diálogo discente e docente com a aprendizagem.

Para os gestores da educação das ETSUS à integração ensino-serviço parece algo harmonioso, sem muitas tensões, onde nas falas são apresentados sentimentos de proximidade e fácil articulação...

[...] eu preciso ressaltar que nós temos parceria com os sistemas, Universidade, Santa Casa, Hemocentro... Nós temos parcerias que nos ajudam, a gente tem uma relação muito tranquila (Informante-chave 1)

Não ao cenário de prática, por exemplo no curso técnico de enfermagem nós não temos muitas dificuldades (Informante-chave 3).

No entanto, vale lembrar que estamos dando aqui a visão dos gestores da educação dessas escolas sobre o contexto de prática, que torna vulnerável uma visão de favorecimento ao que se estabelece nas relações entre as gestões, o que dificultou a investigação sobre este aspecto. Observamos pelo lado vivencial, uma vez que podemos contar com o empirismo, e utilizar o referencial analítico de Ball para fazer inferências sobre o que é aparente no processo investigativo. Indicamos então a existência de uma realidade contraditória, preenchida de tensões no planejamento e operacionalização. Tensões estas que acontecem os gestores, profissionais e estudantes, sejam por motivos políticos, individuais ou trabalhistas.

Para sustentar esta inferência buscamos na literatura evidências sobre as dificuldades das ETSUS na integração ensino-serviço. Identificamos a incipiência de estudos em âmbito nacional, e a inexistência de material investigativo nas ETSUS do Ceará. Para tanto, nos calçamos num estudo de Borges et al. (2012) realizado com 6 (seis) escolas vinculadas a RET-SUS. Eles indicam a integração ensino-serviço como base para a realização dos cursos e como princípio integrado a visão educacional das ETSUS, porém que sofre com processos de burocratização e determinações administrativas. De maneira complementar, encontramos em Ramos (2010) que as ETSUS fundamentam seus princípios pedagógicos na integração ensino-serviço, que no decorrer da história deu sentido ao fazer educacional dessas escolas.

Um desafio apontado pelos gestores da educação das ETSUS foi a dificuldade de inserir os estudantes de cursos descentralizados em serviços correspondentes às necessidades de aprendizagem. Nesses cursos a inexistência de alguns equipamentos sociais e serviços de saúde dificultam a compreensão entre teoria e prática, tornando insuficiente a educação significativa, a teoria não condizente com a prática. “[...] no módulo da assistência ao paciente crítico, que é um módulo do curso técnico em enfermagem, algumas dessas regiões não têm UTI’s e muitas das competências que eles precisam desenvolver é no ambiente hospitalar [...]” (Informante-chave 1).

Outro desafio para a efetividade das propostas pedagógicas é o papel que assumem os docentes. Muitos não compreendem o ensino técnico como algo diferenciado, ou mesmo não atribuem a ele o reconhecimento necessário. O que há é a interpretação de um exercício profissional que complementa sua renda, mediante o vínculo profissional fragilizado caracterizado por processos seletivos temporários. Isto promove que não haja desinteresse sobre as reais propostas da educação profissional encarando-a como algo diferenciado, impenetrado por suas próprias concepções pedagógicas. Estas características promovem o sentido de que os

cursos técnicos são fragmentos teórico-prático dos cursos de graduação, e dessa maneira alguns docentes selecionam material didático sem levar em conta o perfil de estudantes que adentram aos cursos promovidos pelas ETSUS...

[...] como eles veem muito de graduação algumas vezes eles propõem textos e leituras com linguagens inacessível para os técnicos né, com linguagem mais, ai eles vão captar textos em uma revista de nível de graduação de níveis de especialização, e ai assim com muita tranquilidade o corpo docente, diretivo intervém em forma de sugestiva, ai a gente sugere bibliografia de formação técnica (Informante-chave 1).

Esses docentes apresentam a dificuldade em compreender as singularidades do ensino técnico, e embora o comparem de forma diminutiva ao ensino universitário sobre uma questão de complexidade, aplicam as mesmas estratégias de ensino, replicando o que fazem com alunos dos cursos de graduação. Assim não levam em consideração o perfil dos alunos técnicos, que por vezes podem sentir dificuldades teóricas frente a complexidade dos textos científicos, embargados de termos acadêmicos, os quais não têm proximidade. A de se considerar que muitos dos estudantes que adentram as ETSUS estão envolvidos pelas práticas profissionais mecânicas, e que o contato com a leitura científica, ou o estudo periódico, estamos aqui generalizando, é insuficiente. Assim é preciso conscientizar-se de que a revisão das suas práticas é algo constante, reflexivo e também teórico, enfrentando a barreira da leitura interpretativa. Os alunos das ETSUS são assimilares aos que estão se inserindo a primeira vez na educação profissional, pois já fazem parte do “mundo do trabalho”, e devemos ser sinceros em considerar que a depender do trabalho do profissional técnico, os fazeres são subjugados ao exercício mecânico, tomado pela inapetência ao conhecimento.

Em geral são...

[...] estudantes-trabalhadores que passaram 15 a 20 anos sem entrar numa sala de aula, e que durante esse período não avançaram muito na leitura. Nós temos-estudantes trabalhadores que tem dificuldades na grafia e na ortografia também, e ai a gente deixa claro nos nossos encontros pedagógicos que nós vamos encontrar em sala de aula diferentes perfis. Que nós vamos, na medida do possível, atender esses diferenciados (Informante-chave 1).

Devemos considerar que esse trecho da entrevista revela elementos subjetivos sobre a fragilidade dos alunos que adentram ao ensino técnico, em geral fragilizados pela baixa qualidade da educação básica pública, ou de escolas privadas de baixo custo destinadas as pessoas com pouca renda. Há de convir a existência da escola dualista. Gramsci ao idealizar princípios da escola unitária enxergava a existência de tensões e interesses elitistas sobre a

segregação social, encara a possibilidade de existir uma escola única, porém fortemente afetadas pelo nosso modelo político-social. Apoiados em Gramsci verificamos que os estudantes-trabalhadores das ETSUS são afetados por este tipo de escola, segregados socialmente ao ensino técnico devido as suas insuficiências do ensino básico. Assim, os encontros pedagógicos surgem como estratégias que fundamentam discussões e projetos que qualificam o ensino dentro dessas escolas. Torna-se então uma estratégia para alinhar o perfil de professores dos cursos. No entanto, como já indicamos neste capítulo, alguns professores ainda não fazem parte ou já têm saído quando acontecem esses encontros, o que dificulta que todos trabalhem de maneira integrada. Um proposta que podemos levantar como resolução é a criação de um manual do professor, não que determine seu fazer enquanto docente, ou deixe-o mecanizado, mas que o instrua sobre as necessidades dos seus estudantes e a concepção de ensino aplicado na ETSUS. O PP embora seja uma ferramenta que oriente o professor neste caso, não supre a necessidade de direcioná-lo ao fazer docente no ensino técnico, uma vez que observamos neste documentos abordagens amplas sobre isso.

Para tanto, entendemos que as dificuldades empreitadas na formação dos técnicos em saúde, seja por motivos institucionais, seja individual das pessoas que fazem parte; afetam decisivamente sobre a evasão dos estudantes. Talvez seja necessário um estudo só sobre a evasão de pessoal da formação técnica para identificar os verdadeiros fatores que ocasionam este fenômeno, mas aqui nos contentamos em identificar que isto já consegue ser visto como dificuldade na visão dos gestores das ETSUS.

A evasão é um fator preocupante em qualquer contexto da educação. Seria como um reflexo de estratégias de ensino desinteressantes, ou do impacto de fatores sociais, econômicos e culturais. Um estudo realizado por Figueiredo e Salles (2017) indicou, apoiando-se em outros estudos, que a evasão é ocasionada por motivos educacionais e ocupacionais, apontando como principais fatores o emprego, desistência sem justificativa, horário incompatível, estudos, ingresso no curso superior, mudança de município, saúde, transporte, gravidez, achou muito difícil, não se identificou com curso. Em particular ao seu estudo, os autores trazem como fatores que determinam a evasão na formação técnica: a escolha inconsciente pelo curso, não compreendendo quais assuntos serão estudados e quais formas serão abordados; o modelo pedagógico/ensino desinteressante, com professores pouco incentivadores, e formatos de aulas excessivamente teóricas; as dificuldades pessoais, que se referem às questões íntima de vida; as influências de amigos; as oportunidades que surgem no decorrer do curso; e o desinteresse institucional no que tange a pouca tentativa das instituições em tentar resgatar os alunos

evadidos. Independente desses fatores podemos dar a um: o emprego, por se relacionar diretamente ao objeto desta dissertação.

[...] geralmente eles (os estudantes) saem dos cursos e a gente nem sabe o porquê. Simplesmente somem do mapa sem deixar explicações. [...] a gente precisa avançar cada vez mais no sentido da avaliação dos nossos processos formativos na busca de diminuir cada vez mais a evasão dos alunos, e aproximar a formação dos gestores das necessidades dos municípios, isso é muito importante (Informante-chave 2).

Nossa a evasão é um grande problema para nós, a gente faz de tudo para selecionar professores que tornem as aulas atrativas, e quanto a isso eles não reclamam. O grande problema é o emprego. Também alguns já tem dois, três, quatro filhos e preferem trabalhar mais do que fazer o curso [...] (Informante-chave 4).

Sempre eles começam faltando dizendo que não aguentam de cansados, depois dizem que o chefe não liberou porque apertou no serviço do hospital, e por conta disso perderam o ônibus. Quando a gente vê eles já têm desistido do curso, e somem, nem ligação nossa atendem (Informante-chave 5).

Compreendendo estes relatos o emprego de fato pode desmotivar o aluno, principalmente quando os cursos não fazem sentido para sua realidade profissional e de vida. A atuação profissional em mais de um emprego e as dificuldades de entender a formação como uma alternativa de qualificação profissional, são desafios que as ETSUS enfrentam na operacionalização dos cursos, principalmente quando são centralizados. Quando ocorrem na sede do município onde se localizam as escolas, há maiores índices de evasão, decorrente a influência das barreiras geográficas e do deslocamento entre as cidades. Na visão dos entrevistados, os cursos descentralizados, apesar dos seus desafios, diminuem a evasão dos alunos uma vez que acontecem nos municípios vizinhos levando em consideração os aspectos da regionalidade. Sinalizam também a necessidade de profissionais que atuem como pontes de comunicação e orientadores de aprendizagem para os cursos descentralizados, evitando que o processo educativo ocorra de maneira desfoque ao que fora pensado.

[...] eu já tinha na minha cabeça mas nunca coloquei isso para frente, o desejo que fazer com esses cursos que a gente descentraliza igual os cursos da Fiocruz, que tem um tutor por região, o problema é que o recurso é pequeno pra muita coisa, aí a gente acaba pactuando em ter mais turmas, mesmo correndo o risco de não funcionar tão bem (Informante-chave 2).

[...] nesses cursos descentralizados, as vezes só o coordenador e um secretário não dão conta de organizar tudo [...] e tem vezes que ficamos preocupados quando não tem recurso para o secretário, que ajuda muito (Informante-chave 3).

Sobre o indicativo de baixo financiamento iremos discutir mais a frente, aqui damos ênfase a necessidade de profissionais tutores/orientadores regionais dos cursos, estes funcionariam como balizadores dos processos educativos pensados pelas ETSUS, e

dinamizadores das propostas evitando a evasões evitáveis devido a qualidade do ensino. É preciso compreender que o papel deste profissional não é apenas mais uma dispensação de recursos financeiros, mas uma estratégia de qualificar o ensino, tornando equiparado aqueles realizados dentro das ETSUS que conseqüentemente dispõe de mais suportes. Não que os cursos descentralizados sejam precários devido à distância, mas que não dispõe da assistência dos diretores e coordenadores pedagógicos/ensino a todo momento, para orientar e dar apoio, o que influenciam que este cursos assumam uma certa independência.

Financiamento da política

Em todas as ETSUS o financiamento foi apontado como o principal problema para a operacionalização das suas propostas pedagógicas, como também para a própria existência da política. O caráter transitório e incerto de cursos técnicos em saúde acompanhado da falta de incentivo municipal e estadual nas escolas para a realização desses cursos, favorece um sentido de temporariedade da política e de constante ameaça sobre sua existência.

[...] o grupo se sente desestimulado por que a gente vê que não vai ter uma continuidade, nós estamos vivendo esse momento agora, nós não temos mais nenhum financiamento pra nada, nenhuma ação de formação técnica e nós conversamos muito na CIES e ai eles saem assim, intranquilos, insatisfeitos que a demanda ainda continua grande (Informante-chave 1).

[...] mesmo assim, ainda temos essa dificuldade por que não tem novos recursos (Informante-chave 2).

[...] numa visão geral da política de educação hoje o principal impasse que eu vejo hoje é o financiamento, a questão financeira, recursos, por que para você executar um curso técnico custa dinheiro, pra você executar um curso de aperfeiçoamento tem que ter todo um custo toda uma logística (Informante-chave 3).

(Sobre a oferta de cursos) atualmente está mais difícil por falta de recursos. Acho que o Brasil todo está assim (Informante-chave 4).

O grande problema está na questão financeira (Informante-chave 5).

Atualmente os recursos que permanecem são mínimos, e quando destinados a qualificação de profissionais na área da saúde, destinam-se a educação permanente, sem caráter de formação técnica, como acontece com o “Itinerários do Saber”. Os gestores da educação das ETSUS apontam que os recursos são insuficientes. Esta característica de gestão do financiamento dos recursos é uma questão de reclamação entre os entrevistados, uma vez que as escolas têm que dispor dos seus materiais adquiridos pelas prefeituras e governo do estado

para dar suporte a realização desses cursos. Encaram, portanto, como um custo a mais, mas que prestam apoio para que a população e os profissionais sejam beneficiados.

Por que hoje o financiamento não vem diretamente para as Escolas Técnicas do SUS, vai para instituições maiores. Tenho o entendimento de que quem está *in lócus* sabe melhor, já tem expertise, já tem acúmulo. Então a gente fica assim um pouco descontente e isso eu posso dizer muito fortemente na última reunião da CIES, quando a gente deixou claro que as últimas ações que recebemos financiamento e que estão sendo desenvolvidas terminarão em fevereiro ou março do próximo ano (2018) e aí não teremos mais ações financiadas pela política (PNEPS) (Informante-chave 1).

Agora estão (âmbito federal) ofertando novas formações, mas a execução do recurso está centralizada na Fiocruz e em algumas instituições. Eles não estão transferindo recursos aqui pra escola, e aí temos o problema da sustentabilidade, como as escolas vão se sustentar com esse novo contexto sem recursos. Então, fica difícil a sustentabilidade sem o recurso que era pra vir e ser pautado dentro da política de educação permanente profissional e eu estamos sentido isso na pele (Informante-chave 2).

A sustentabilidade frente a reordenação dos recursos para instituições maiores e os cortes com gastos públicos nos municípios e estado, tem sido um desafio. A escassez de recursos como um todo tem direcionado os gestores municipal e estadual a tomarem decisões duras, estabelecendo cortes sobre aquilo que acham desnecessários, e no estabelecimento desses critérios priorizam o combate as doenças e desmerecem as ações de formação em saúde. Porém, isto não acontece somente nessas duas esferas de gestão, elas são reflexos do que é decidido na gestão federal. Nesse sentido, algumas escolas que dependem unicamente da realização de cursos técnicos sofrem com o pouco interesse e a escassez dos recursos.

Podemos perceber que as ETSUS, de modo geral, estão em perigo de existência mediante a crise de estado que vivenciamos hoje. As tendências para precarização do SUS, e a visão elitista da educação, põe em crise de existência estas escolas que se pautam historicamente na formação humana voltada a percepção de mundo como prática de fazeres e saberes. Desta maneira, a escassez de investimentos e o consequente sucateamento dessas escolas são motivos que levam os gestores das escolas a crerem que nada disso é em vão, mas como parte de uma estratégia política de maquinação da economia em favorecimento do capital. “[...] esse é o intuito desse governo. Nos últimos governos esse processo de mercantilização já estava caminhando, mas nesse governo tomou pra si essa agenda da mercantilização e do empresariamento” (Informante-chave 2).

Verificamos que a tendência é o processo de privatização desse ensino, e que no caso não seriam oferecidos pelas ETSUS, uma vez que possuem caráter público na formação profissional para o sistema de saúde. A subutilização das ETSUS já está se tornando algo visível

mediante os cortes com educação na saúde. O receio é de que hajam pioras no estado político e econômico brasileiro a frente, o que gera um sentimento obscuro mediante a implantação de um governo que crê na instauração de um estado mínimo.

[...] a gente acaba vendo o cenário um pouco obscuro pela frente, tendo em vista que há outros interesses envolvidos aí e na minha visão, esses interesses são de quem bancou a entrada dos que estão hoje no poder, então por isso que é transferido tanto recurso para a iniciativa privada (Informante-chave 2).

O sentimento de prioridade do ensino técnico é algo ainda pouco incorporado no sistema educacional e de saúde do país. Como podemos ver, tem sido impulsionado em medidas que não temos como vislumbrar boas perspectivas. Neste sentido, a valorização do ensino técnico como estratégia de transformação social é algo incipiente na agenda política.

Não vejo como prioritária (a formação técnica) para agenda desses secretários a discussão da educação profissional e permanente, principalmente a profissional, pois chega a ser uma contradição porque mais 60% dos trabalhadores do SUS são do nível médio e os gestores que participam do processo de formação da política têm um apelo maior para a questão da educação de nível superior (Informante-chave 3).

Embora representativa em número de profissionais que atuam no sistema de saúde, reconhecemos, a formação técnica se preserva sobre uma intenção política utilitarista, compreendida como agenda de urgência, mediante uma necessidade às crises assistenciais da saúde ou das intenções políticas em transformar determinado nível de atenção. Um exemplo claro é o PROFAGS, que visa qualificar profissionais ACS em ATENF. Este programa tem gerado interpretações duvidosas sobre o processo de formação que disponibiliza, em meio a uma crise política e econômica, que repercute no setor da saúde baixos investimentos e a tentativa de desarticular a atenção básica.

Espaços para a discussão da política

Consonante aos projetos pedagógicos, os gestores das ETSUS nos apresentam os espaços de discussões sobre a política. Compreendemos, portanto, que aqui eles expressam os cenários deliberativos onde a política de formação técnica é posta a panos para a discussão, pactuação e operacionalização. Neste mote, entendemos que nestes espaços também sobrevivem as decisões para outras políticas, que circundam um único princípio que é a educação na saúde.

Assim foi sinalizada como instância única de aspecto colegiado...

[...] o espaço da CIES, um espaço vivo que tem representação de todas as regionais de saúde e quando estamos, primeiro a gente vê quais são as demandas de formação (Informante-chave 1).

Essa discussão da política se dá em uma instância chamada CIES, é nessa instância que tem a participação do quadrilátero da formação: gestores, instituição de ensino, usuário e profissionais de saúde. Nossa Cies é muito intermitente, nós temos o Cies estadual que realmente funciona, mas as cies nas macrorregiões têm muita dificuldade. A cies de Sobral, eu penso que tem uma permanência maior, mas as demais têm muita dificuldade. Inclusive, essas outras macrorregiões menores elas não tem Cies implantada, isso dificulta um pouco a discussão da política e aí a participação da Cies desse quadrilátero da formação não se dá por completo (Informante-chave 2).

A CIES é instituída mediante a Política de Educação Permanente, e dessa forma, uma vez apontada pelos gestores das ETSUS, podemos compreendê-la como espaços articulados e vivos que põe em teste a educação na saúde enquanto discussão da arena política, cambiada por intenções e desejos representativos de instituições e serviços de saúde-escola. Isso demonstra que a política de educação permanente uma vez que influencia na política de formação técnica, mantém viva a necessidade de interpretar e significar os fazeres da educação na saúde, algo que aparenta ser forte no estado do Ceará.

Um desejo que vemos a partir da fala do Informante-chave 2 é a representatividade do controle social nas decisões da CIES, o que afasta a ideia de que se constitua uma política unívoca as tensões movidas pelos profissionais formados e os usuários assistidos. Deste modo, vemos que dentre os espaços de discussão o desejo pela formação do quadrilátero da saúde como representação de modelo da formação dessa instância colegiada.

Reflexo da prática nos textos da política

Por fim trazemos à tona a forma como o contexto de prática influencia na reconstrução dos textos e determinações da política. Verificamos um certo estado de comodismo no que compreendemos como movimentos de luta e reviravoltas da política. Nos parece que a predominância da ideia de um estado mínimo, uma vez influenciada por perspectivas de uma gestão elitista e pretensamente hegemônica, acaba que ofuscando os movimentos políticos que se constituam como base para a transformação de perspectivas.

Quando questionados, os gestores das ETSUS pouco compreendiam de que forma o contexto de prática poderia implicar na revisão dos textos normativos. Preservavam uma percepção de sentido único e de hierarquização de como a política poderia ocorrer. Deste modo,

apenas um dos informantes-chave apresentou uma resposta significativa, a ponto de considerarmos pertinente sua elucidação.

O nosso PP, o nosso regimento... A gente sempre discute aquilo que vem da prática, para quando eles forem refeitos. Agora mesmo teve o novo PP e já incorporamos as questões práticas. Tem que manter a mesma espinha dorsal, mas incorpore. É mais fácil a gente fazer isso aqui internamente. Agora os documentos de âmbito federal, tem uma dificuldade, nem sempre eles incorporam nossa prática (Informante-chave 2)

É visível que a compreensão de mudança inversa só alcança a construção e revisão dos projetos pedagógicos. Esta característica nos revela que a política de formação técnica em saúde, ainda que construa uma base de discussão contra-hegemônica, mantém as molduras de uma política administrativa, estatizada por decisões que devem ser respeitadas de maneira inquestionável a partir dos seus processos burocráticos. Isso nos dá em espelho um reflexo de como a gestão das ETSUS têm sido levada em consideração, por versos que demonstram um sentido de discussão libertária, enquanto que na prática viva da política se enjaulam mediante decisões hierarquizadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que este estudo proporcionou o encontro com uma política de formação da área da saúde que pouco tem sido discutida, ou posta em pauta nas decisões políticas. Ela é considerada algo estratégico quando convém para a política maior, sendo historicamente apresentada em momentos que há crises assistenciais na saúde, ou de forma geral, no desenvolvimento econômico do país.

Essa política se mostrou ampla, configurando uma política de formação técnica estadual que acomoda as esferas saúde e educação considerando suas singularidades e organização enquanto setores governamentais. Vimos que a educação concentra a maior parte da política, o que é claramente representado pelos textos normativos. Tal característica acabou demonstrando o insuficiente espaço que as ETSUS ocupam no cenário da política estadual. A estas últimas ficam reservadas decisões e incentivos financeiros federais para a organização do ensino técnico, pois no âmbito estadual estes elementos são essencialmente direcionados para as EEEP. A relação das ETSUS com a política no Ceará é através dos espaços de discussão como a CIES e do contato burocrático com o CEE.

As ETSUS alocam-se em uma posição de separação ideológica e de concepção educacional à política estadual. Assim convenciamos chamar de política de formação técnica em saúde aquela que ocorreu nessas escolas, uma vez que as EEEP mesmo oferecendo cursos na área, eram fundamentalmente organizadas pelo setor da educação. Identificamos, portanto, duas faces para a mesma política.

Investigando os projetos pedagógicos identificamos uma concepção de escola cidadã e democrática que se semeia nas ETSUS. Estas concepções sustentadas sobre as ideias de Dewey e Paulo Freire, se mostram um exercício de identidade dessas escolas. Desta maneira, conseguimos compreender que nelas se organizam características da escola nova, como algo que influencia suas concepções de ensino-aprendizagem. No entanto, verificamos uma confusão interna a estas escolas no que concerne uma concepção pedagógica, entendendo uma “pedagogia da problematização” como corrente de atuação, e não como meio para a efetividade das suas propostas de ensino. Tal característica nos levou a entender que esta pedagogia se faz consciente nas ETSUS, porém, fincada na atuação de uma lógica pautada sobre a aprendizagem significativa, e a problematização em si por Freire e Magueréz.

No contexto de prática, vimos o envolvimento dos gestores da educação das ETSUS sobre uma postura de intermediários entre o que ocorre nos textos e o que reverbera na prática. Foram eles os tradutores da política. Neste momento, vimos que a política de formação técnica

em saúde se faz algo dificultoso principalmente sobre os aspectos financeiros, uma vez que vivenciam uma crise política e econômica que tem afetado o repasse de incentivos, como também sobre a compreensão de uma política efetiva.

Para tanto, verificamos que as ETSUS são reservadas num espaço tímido da política estadual, e pouco têm reconhecimento dos órgãos correspondentes a esta esfera política. Tal característica demonstra que elas são totalmente dependentes de políticas maiores que acontecem no âmbito federal, como a PNEPS e o PROFAPS, que mantêm viva sua essência enquanto escola técnica. Deste modo, acreditamos que esse sentido de dependência à macropolítica tem deteriorado um olhar mais atento do como a formação técnica tem se assumido nos espaços mais internos do seu acontecimento, o que dificultou nossa compreensão sobre onde e como acontecia essa política no Ceará.

Considerando o ciclo de políticas de Ball, vimos que este referencial nos proporcionou uma visão crítica sobre o objeto de estudo, no qual entendemos que o processo político acontece de maneira conjunta entre uma esfera e outra, havendo o envolvimento entre textos, intenções e práticas. Neste referencial, porém, identificamos uma dificuldade de alinhar propostas metodológicas concernentes ao contato com os documentos e a prática, uma vez que ele nos dá uma liberdade de construir o nosso próprio caminho metodológico, o que nos fez optar pelos traços que trouxemos nesta dissertação.

No que tange essencialmente ao campo de prática, entendemos que somente os gestores da educação das ETSUS são ainda insuficientes para demonstrar toda a realidade da política, onde sentimos a necessidade de inserir coordenadores, professores e alunos sobre uma nova análise, e que aí se aprofunde sobre o ciclo de políticas de Ball o contexto de prática orientado no como a política funciona nos espaços da micropolítica, e não essencialmente organizacional como foi a abordagem do nosso estudo.

Sugerimos que a mesma abordagem utilizada aqui possa ser replicada tomando uma dimensão ainda maior, e que seja uma constante de análise, entendendo que a cada momento há influências que alteram de forma efêmera os contextos da política. Assim é preciso entender que o ciclo de políticas de Ball se adequa a qualquer tempo. Enquanto hoje identificamos que as ETSUS ocupam um espaço tímido da política estadual, daqui há uns anos possa ser que esta realidade tenha sido alterada.

REFERÊNCIAS

- ALGEBALLE, J. Profaps: o presente da Rede. **Informe RET-SUS**, p 14-19, 2011.
- ARENDT, H. **A condição humana**. 10ª edição. Tradução: Roberto Raposo. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2005.
- AUSUBEL, D.P. **Educational psychology: a cognitive view**. 1ª ed. Nova York: Rinehart and Winston, 1968.
- BALL, S. Entrevista com Stephen Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v 30, n 106, p. 303-318, 2009.
- BALL, S. J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, S.B. Sociologia das políticas educacionais e pesquisas crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 10-32, 2006.
- BALL, S.J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc**, Campinas, n 25, n 89, p. 1105-1126, 2004.
- BALL, S.J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n 2, p. 3-23, 2002.
- BAPTISTA, C.R; VIEGAS, L.T. Reconfiguração da educação especial: análise da constituição de um centro de atendimento educacional especializado. **Rev Bras Ed Esp**, v 22, n 3, p 429-442, 2016.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. p. 147-158.
- BARRETO, E.S.S. Perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa em política educacional na atualidade. **Estudos em avaliação educacional**, v 20, n 44, 2009. Disponível em: < <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2041> > Acesso em 13 de jan 2017.
- BARTHES, R. **O prazer do texto**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Editora Perspectiva. 1987.
- BARTHES, R. **S/Z**. Tradução: Richard Miller. Nova Iorque: Hill and Wangs, 1974.
- BASSINELLO, G.A.H; BAGNATO, M.H.S. Os primórdios do Projeto larga Escala: tempo de lembrar. **Rev Bras Enf (REBEN)**, v 62, n 4, p 620-626, 2009.
- BERBEL, N.A.N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface – Comunicação, Saúde e Educação**, p. 139-154, 1998.

BOBBIO, N. **Teoria Geral do Direito**. Tradução Denise Agostinetti; 3ª ed. - São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BORDENAVE, J.D; PEREIRA, A.M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 22ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

BORGES, F.T; GARBIN, C.A.S; SIQUEIRA, C.E; et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v 17, n 4, p 977-987, 2012.

BORGES, F.T; GARBIN, C.A.S; SIQUEIRA, C.E; et al. Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) no Brasil: regulação da integração ensino serviço e sustentabilidade administrativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, v 17, n 4, p. 977-982, 2012.

BOWE, R.; BALL, S. WITH GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992

BRASIL. Instituto Nacional de Assistência Médica da Previdência Social. **Resolução nº 258, de 07 de janeiro de 1991**. Aprova a Norma Operacional Básica (SUS) n 01/91. 1991.

BRASIL. **Portaria nº 545, de 20 de maio de 1993**. Estabelece normas e procedimentos reguladores do processo de descentralização da gestão das ações e serviços de saúde, através da Norma Operacional Básica (SUS) nº 01/93. Diário Oficial da União. 1993.

BRASIL. **Decreto nº 3.745, de 5 de fevereiro de 2001**. Institui o Programa de Interiorização do Trabalho em Saúde. Diário Oficial da União, 06 de fevereiro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Secretários de Saúde. **Legislação do SUS**. Brasília: CONASS, 2003. p. 27.

BRASIL. **Relatório final: 12ª Conferência Nacional de Saúde/Conferência Sérgio Arouca**. Brasília: Editora MS. 2004.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Diário Oficial da União, 27 de outubro de 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.871, 22 de outubro de 2013**. Institui o Programa Mais Médicos. Diário Oficial da União, 23 de outubro de 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria do Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. **Programa mais médicos – dois anos: mais saúde para os brasileiros**. Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Profaps**. 2014. Disponível em: < <http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/319-sgtes/gestao-da-educacao/9595-profaps> > Acesso em 13 de jan 2016.

BULHÕES, M.G.P. Plano nacional de qualificação do trabalhador – PLANFOR: acertos, limites e desafios vistos do extremo sul. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 4, p. 39-49, 2004.

CARDOSO, F.H. **Avança, Brasil**: proposta de governo. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.

CARON, D; SOUZA, F.V.C; SOUZA, C.R.M. John Dewey e Paulo Freire: uma análise sobre a educação e democracia. **Cadernos da Fucamp**, v.15, n.22, p. 100-107, 2016.

CÊA, G.S.S; REIS, L.F; CONTERNO, S. PROFABE e lógica neoliberal: estreitas relações. **Trab Educ Saúde**, v 5, n 1, 2007. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462007000100007> Acesso em: 13 dez 2016.

CECCIM, R.B. Onde se lê “recursos humanos da saúde”, leia-se “coletivos organizados de produção da saúde”: desafios para a educação. In: PINHEIRO, R; MATTOS, R.A. **Construção social da demanda**: direito à saúde, trabalho em equipe, participação e espaços públicos. Rio de Janeiro: IESC/UERJ – CEPESC – ABRASCO. 2005.

CECCIM, R.B; FEUERWERKER, L.C. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. **Physis: rev. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n 1, p. 41-65, 2004.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016.

CUNHA, L.A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**, v. 44, n. 154, p. 154-933, 2014.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Volume 3. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed 34, 1996.

DEPARTAMENTO DA ATENÇÃO BÁSICA. Programa saúde da família. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n 3, p. 316-319, 2000.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. 3ª edição. Tradução: Anísio Teixeira. 1979.

DURHAM, E.R. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso. **Novos Estudos**, n 88, p. 153-179, 2010.

DUSO, A.P. SUDBRACK, E.M. Políticas educacionais: textos, contextos e práticas – possíveis de interfaces. **Vivências**, v 6, n 11, p 65-80, 2010.

FARAGO, F. **Filosofia**: as grandes correntes do pensamento político. Porto Editora, 2007, 128p.

FIGUEIREDO, N.G.S; SALLES, D.M.R. Educação profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ**, Rio de Janeiro, 2017.

FONSECA, C.S. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Escola Técnica, 1961.

FREIRE, P. **A importância de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 11ª edição. 23ª Reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ, Soc**, Campinas, v. 26, n 92, p. 1087-1113, 2005.

GEMAQUE, R.M.O. Políticas de financiamento e direito à educação básica: o fundef e o fundeb. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 29, p. 90-112, 2011.

GERMANO, R.M; TIMÓTEO, R.P.S. Lutas sociais sanitária e profissionalização na área de enfermagem. **Sociedade Brasileira de História e Educação**, s/d.

GONÇALVES, N.G. Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um princípio necessário. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 33, n.3, p. 1229-1256, 2015.

GUATTARI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. 4ª edição. Petrópolis: Editora Vozes. 1996.

GUERRA, A; et al. **Brasil 2016: recessão e golpe**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2017.

HEIDEMANN, F.G; SALM, J.F. **Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise**. Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

JESUS, R.B. Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Rev Científica Ele Pedag**, ano 12, n 24, 2014.

JESUS, R.B. Políticas públicas e o ciclo de políticas: uma análise da política de Mato Grosso. **Rev Científica Ele Pedag**, ano 12, n 24, 2014.

LEMOS, C.L.S. Educação permanente em saúde no Brasil: educação ou gerenciamento permanente? **Ciência & Saúde Coletiva**, v 21, n 3, p. 913-922, 2016.

LIMA, M. Problemas da educação profissional do governo Dilma: pronatec, pne, decnems. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73-91, 2012.

LIMA, L.L; D'ASCENZI, L. Implementação de políticas públicas: perspectivas analíticas. **Rev de Soc e Pol**, v 21, n 48, p 101-110, 2013.

LOPES, AC. A teoria da atuação de Stephen Ball: e se a noção de discurso fosse outra? **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v 24, n 25, p 1-18, 2016.

LOPES, N.F.M. **Análise de políticas públicas: histórico e aportes metodológicos**. In: X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

LUCKESI, C.C. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, v 1, n 2, p 94-105, 2006b.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educ Soc**, v 27, n 94, p 47-69, 2006a.

MAINARDES, J. Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas. **Contrapontos**, v 9, n1, p 4-16, 2009

MENICUCCI, T.M.G. A política de saúde no governo Lula. **Saúde Soc**, São Paulo, v. 20, n 2, p. 522-532, 2011.

MILLER, G.E. The assesment of clinical skills/competence/performance. **Academic Medicine**, v. 65, n 9, setembro, p. s63-s67, 1990.

OLIVEIRA, A.P.S.B; PONTES, J.N.A; MARQUES, M.A. O uso da taxonomia de bloom no contexto da avaliação por competência. **Pleiade**, v 10, n 20, p 12-22, 2016.

OSTERMANN, F; CAVALCANTI, C.J.H. Teorias de aprendizagem. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PAIM, J.S. A reforma sanitária brasileira como um fenômeno sócio-histórico. In: ____ (org). **Reforma sanitária brasileira: contribuição para a compreensão e crítica**. 2ª Reimpressão. Salvador: EDUFBA; Rio de Janeiro: Fiocruz, 2013.

PAIVA, C.H.A; TEIXEIRA, L.A. Reforma sanitária e a criação do sistema único de saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos (RJ), v.21, n.1, p. 15-35, 2014.

PEREIRA, I.B; RAMOS, M.N. **Educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PINTO, I.C.M. Mudanças nas políticas públicas: a perspectiva do ciclo de política. **Rev Pol Públ São Luís**, v 12, n 1, 27-36, 2008.

POZOBON, R.J; PRATES, A.C. A crise no governo Dilma: enquadramentos propostos pela revista veja. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 17, n. 42, p. 04-22, jan/abr, 2016.

PRONKO, M; CORBO, A; STAUFFER, A; LIMA, J.C; REIS, R. A formação dos trabalhadores técnicos em saúde no Brasil. In: ____ (org). **A formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil e Mercosul**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

RAMOS, M.N. Pedagogia das competências. In: PEREIRA, I.B; LIMA, J.C.F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2ª ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

RAMOS, M. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

REIS, A.P. **O currículo em ciclos no contexto da prática: com a palavra, o professor**. Universidade Federal Fluminense, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado em Educação, Niterói (RJ), 2010.

RET-SUS. Rede de Escolas Técnicas do SUS. Disponível em: < <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br/> > Acesso em 07 jan 2016.

SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**: Lula e Dilma. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO. 2013.

SANTOS, A.V.F; LIMA, L.T.S. Políticas públicas em educação: a avaliação como um problema curricular contemporâneo. **Espaço Curricular Contemporâneo**, v7, n 1, p 26-40, 2014.

SOARES, M.J.A. As escolas de aprendizes artífices – estrutura e evolução. **Forum educ**, Rio de Janeiro, v 6, n 2, p. 58-92, 1982.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, n 16, ano 8, p 20-45, 2006.

SOUZA, L.G. Avaliação de políticas educacionais: contexto e conceitos em busca da avaliação pública. In: LORDÊLO, J.A.C; DAZZANI, M.V. **Avaliação educacional: desatando e reatando nós**. Salvador: EDUFBA, 2009.

STUTZ, B.I. Técnico de enfermagem: o perfil traçador por profissionais da área. **R. Bras. Enferm**, Brasília, v. 52, n.4, p. 606-614, 1999.

VIDOVICH, L. **Expanding the toolbox for policy analysis: some conceptual and practical approaches**. Hong Kong: Comparative Education Policy Research Unit, University of Hong Kong, 2002.

VIEGAS, L. Estudos sobre políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe. **Indagatio Didactica**, v 6, n 3 especial, p 191-202, 2014.

VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALDOW, C. As políticas educacionais do governo Dilma, a formação para o trabalho e a questão do PRONATEC: reflexões iniciais.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO E PÓS-INFORMADO

Você está sendo convidado(a) a participar de forma voluntária da pesquisa de dissertação desenvolvida pelo Mestrando em Saúde da Família, Diógenes Farias Gomes, intitulada como: “Análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas”.

Esta tem o objetivo de analisar a política de ensino técnico em saúde implementada e vigente nas ETSUS do Estado do Ceará, a partir do modelo de ciclo de políticas de Stephen Ball. E, para tanto, serão necessárias realizações de entrevistas com Diretores e Coordenadores Pedagógicos/Ensino, além da aplicação de questionários virtuais com os docentes dos cursos técnicos em saúde que se encontra em andamento.

Tendo em vista que a política de ensino técnico em saúde ainda é pouco estudada pela comunidade científica brasileira, a sua participação neste estudo será de fundamental importância para a compreensão de como se dá a implementação dessa política no Estado do Ceará.

Você tem total direito em decidir participar ou não deste estudo, e independente da decisão não lhe serão ocasionados riscos, pessoal ou profissional. Caso deseje participar, garantimos que sua identidade será resguardada a partir da utilização de nomes fictícios que mascararão as informações por você disponibilizadas. Informações estas que serão utilizadas apenas com finalidade de pesquisa acadêmica, sendo os produtos oriundos da interpretação dos resultados possivelmente compartilhados para a comunidade científica sem quaisquer danos a você.

Se aceitar participar e em algum momento se sentir desconfortável, tem a liberdade de retirar seu consentimento a qualquer momento. As respostas concedidas não serão utilizadas e essa decisão não lhe trará risco algum.

Não são declarados quaisquer conflitos de interesse com a realização deste estudo.

Serão respeitadas as disposições éticas da Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012, que trata de pesquisas realizadas com seres humanos contemplando os princípios da bioética. Em afirmação deste compromisso, será disponibilizado o contato do pesquisador para eventuais dúvidas que possam surgir: Rua Maria Alice Barreto, 1327, Campo dos Velhos, Sobral-CE. CEP: 62041-550, telefone: (88) 99714-3104, e-mail: diogenesfgo@gmail.com. Caso não consiga estabelecer um contato com o pesquisador acione o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Vale do Acaraú, situado na Avenida Comandante Maurocelio Rocha Ponte, nº 150, CEP 62041-630, Derby, Sobral, Ceará, telefone: (88) 3677-4255.

Atenciosamente,

Diógenes Farias Gomes

TERMO DE CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Após os esclarecimentos sobre a pesquisa intitulada análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do ciclo de políticas, que tem o objetivo de analisar a política de ensino técnico em saúde implementada e vigente nas ETSUS do Estado do Ceará, a partir do modelo de ciclo de políticas de Stephen Ball, declaro que desejo participar do estudo, estando ciente dos direitos a mim assegurados.

_____, CE, _____ de _____ de 2017

Assinatura do participante

APÊNDICE 2

Documentos Normativos utilizados

Documento	Ano de publicação/Fonte	Comentários relevantes para análise
Lei Federal nº 11.788	25 de setembro de 2008 Diário Oficial da União Presidência da República/Casa Civil/Site Seduc – Educação Profissional DOU 26.09.08, seção I pág 3	Dispõe sobre o estado de estudantes, dá obrigações às instituições de ensino, na regulação dos estágios e registros dos educandos. O Supervisor deverá acompanhar até 10 estagiários simultaneamente.
Lei 14.273/08	19 de dezembro de 2008 Diário Oficial do Estado, 23 de dezembro de 2008	O texto estabelece a criação das EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação. Esta instituição política fortalece no Ceará a política de formação de profissional, sobre enfoque das diferentes áreas de atuação profissional. São desencadeadas com essa Lei a formulação de sistema de educação integral que impulsionou municípios para implementação de modelos semelhantes de ensino na educação básica de ensino fundamental. O Ceará neste período acompanhou o desenvolvimento econômico brasileiro, com geração de renda e oportunidades de trabalho, descentralização da gestão econômica do estado e incremento na formação profissional.
Decreto Estadual n ° 30.865	03 de abril de 2012 Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Regulamenta a Lei 14.273, dispondo da seleção de professores. Tem publicação posterior 4 (quatro) anos da criação da Lei.
Decreto Estadual nº 30.933	29 de junho de 2012	O decreto institui o Programa de Estágio do Ensino Médio da Rede Pública Estadual voltado à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras

	Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	providências. Apresenta um texto claro e definitivo, de fácil compreensão e claramente orientador para os seus atores. Expõe como reflexo a preocupação com a permanência das EEEP enquanto política educacional. Destaca-se que este decreto fora criado na mesma gestão que instituiu as EEEP, o que demonstra a formação técnica como estratégia de governo.
Decreto Estadual nº 29.704	08 de abril de 2009 Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Altera o programa de estágio em órgãos e entidades da administração pública estadual, direta, indireta autárquica e fundacional para adequar as disposições impostas pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e dá outras providências. Acontece no regime de gestão que criou as EEP, para tanto, podemos destacar que os aspectos normativos nela instituídos transcendem aspectos de definição de tarefas, mas pressupõe a organização dos sistema de educação profissional no Ceará. O cenário político na qual acontece é semelhante ao da criação das EEEP, uma gestão ligada a visibilidade social dos seus fazeres.
Decreto Estadual nº 30.282	04 de agosto de 2010 Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (Seduc), e dá outras providências.
Resolução Estadual nº 413/2006	18 de abril de 2006 Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional/Conselho de Educação do Ceará	Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências. Tem uma importância até para esse sistema, o que revela sua complexidade e qualidade da sua construção. O texto é orientador e permite esclarecer muitos quesitos de organização do sistema, no que tange recursos humanos, financeiros e profissionais.

Resolução 434/2011	23 de novembro de 2011 Conselho Estadual de Educação	Altera a Resolução nº 413, de 28 de abril de 2006, que dispõe sobre a educação profissional e técnica de nível médio
Parecer CNE nº 282/2011	05 de julho de 2011 Site do Conselho Estadual de Educação	Recredencia a Escola Técnica de Saúde do SUS – ETSUS Dr. Antonio Marchet Callou, como instituição habilitada a desenvolver educação profissional técnica de nível médio e renova o reconhecimento dos cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal, até 31 de dezembro de 2012. Propõe características semelhantes aos demais pareceres, com exposição breve de causas que sustentam justificativas de construção do texto.
Parecer nº 470/2014	31 de julho de 2014 Site do Conselho Estadual de Educação	Trata-se de um parecer para credenciamento e reconhecimento de cursos da Escola de Técnica do SUS do Cariri – ESTSUS Dr Atonio Marchet Callou. Situada em Barbalha esta Escola foi criada em 2007, em meio a conjuntura estadual da formação das EEEP e intensificação da política de formação técnica em saúde no estado. Tem direcionamento da formação para o SUS e integra a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS).
Parecer 201/2009	08 de julho de 2009 Conselho Estadual de Educação	Credencia a Escola de Formação em Saúde da família Visconde de Sabóia no município de Sobral e reconhece os cursos Técnico em Enfermagem e Saúde Bucal.
Resolução 449/2014	29 de janeiro de 2014 Conselho Estadual de Educação do Ceará	No que tange o credenciamento das instituições formadoras. Seu texto é criado em 2014, decorrente, talvez, das situações de credenciamento das instituições e reconhecimento dos cursos.

Resolução nº 395/2005	16 de março de 2005 Conselho de Educação do Ceará	Institui as diretrizes para a elaboração de instrumentos de gestão das instituições de educação básica do Ceará. Afirma a educação profissional como uma modalidade de ensino. Tem uma dimensão ampliada para a constituição do PP e estende-se principalmente as Escola da Rede Estadual de Ensino, o que em partes pode influenciar na constituição dos PP das escolas técnicas do SUS. Em aspecto cronológico ressalva-se sua criação anterior a Resolução 413/2006.
Parecer 907/2015	25 de novembro de 2015 Conselho estadual de Educação do Ceará	Reconhece o Curso Técnico em Saúde Bucal – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia – EFSFVS, no município de Sobral, até 31 de dezembro de 2019, desde que a escola tenha seu credenciamento renovado. Tem texto claro e objetivo com uma linguagem direcionada aos representantes de processos de gestão. É lançado mediante proposta anterior de reconhecimento do curso, mas é marcante o motivo da sua reativação, a implantação do curso de odontologia na UFC campus Sobral, a conta com o apoio do Sistema Local de Saúde com dispositivos para o fortalecimento do cenário de práticas.
Parecer 106/2014	15 de janeiro de 2017	Recredencia a Escola de Saúde Pública do Ceará e renova o reconhecimento dos cursos técnicos em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 496/2014	11 de agosto de 2014 Conselho Estadual de Educação Câmara de Educação Superior e Profissional	Autoriza o Curso de Especialização Técnica em Saúde do Idoso – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia – EFSFVS, instituição sediada na Av. John Sanford, 1320, Junco, CEP: 62.030-320, Sobral-CE, até 31 de dezembro de 2017. O texto apresenta em poucas páginas o parecer favorável

		para o curso, neste momento é importante verificar como a a PNEPS fora atuante no município a fim de identificar os recursos do mesmo.
Lei Estadual nº 14.273	19 de dezembro de 2008 Diário Oficial do Estado/Site Seduc – Educação Profissional	Dispõe sobre a criação das Escolas Estaduais de Educação Profissional – EEEP, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá outras providências.
Lei Estadual nº 15.181	28 de junho de 2012 Diário Oficial do Estado/Site Seduc – Educação Profissional	Altera os Artigos 2º e 3º e acrescenta o art 3º da Lei nº 14.273, de 19 de dezembro de 2008.
Lei Federal nº 11.788	25 de setembro de 2008 Diário Oficial da União Presidência da República/Casa Civil/Site Seduc – Educação Profissional	Dispõe sobre o estado de estudantes, dá obrigações às instituições de ensino, na regulação dos estágios e registros dos educandos. O Supervisor deverá acompanhar até 10 estagiários simultaneamente.
Decreto Estadual nº 30.865	03 de abril de 2012 Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Regulamenta a Lei 14.273, dispondo da seleção de professores.
Decreto Estadual nº 30.933	29 de junho de 2012 Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Institui o Programa de Estágio do Ensino Médio da Rede Pública Estadual voltados à formação técnica e qualificação profissional, e dá outras providências.

Decreto Estadual nº 29.704	08 de abril de 2009 Diário oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Altera o programa de estágio em órgãos e entidades da administração pública estadual, direta, indireta autárquica e fundacional para adequar as disposições impostas pela Lei Federal nº 11.788, de 25 de setembro de 2008 e dá outras providências.
Decreto Estadual nº 30.282	04 de agosto de 2010 Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Aprova o regulamento, altera a estrutura organizacional e dispõe sobre a denominação dos cargos de direção e assessoramento superior da Secretaria da Educação (Seduc), e dá outras providências.
Resolução Estadual nº 413/2006	Sem data específica Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Regulamenta a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, e dá outras providências.
Resolução 434/2011	23 de novembro de 2011 Conselho Estadual de Educação	Altera a Resolução nº 413, de 28 de abril de 2006, que dispõe sobre a educação profissional e técnica de nível médio, no que tange o credenciamento das instituições formadoras.
Resolução 457/2016	27 de setembro de 2016	Dispõe sobre o descredenciamento do Centro Integrado de Educação Profissional e a cassação do reconhecimento dos cursos técnicos ofertados por essa instituição, em virtude das irregularidades apontadas pelo processo de sindicância.
Resolução 421/2007	12 de setembro de 2007 Conselho Estadual de Educação	Prorroga a validade do credenciamento e credenciamento de instituição de ensino de educação básica e/ou de educação profissional técnica de nível médio, da aprovação, da autorização, do reconhecimento e da renovação do

		reconhecimento de cursos, cujos prazos tenham expirado a partir de 31.12.2003
Resolução CEC 418/2007	10 de janeiro de 2007 Conselho de Educação do Ceará	Dispõe sobre o descredenciamento da instituição educacional MBL–Saúde e a cassação do reconhecimento do Curso de Técnico em Enfermagem com a qualificação de Auxiliar e dá outras providências
Resolução 365/2001	16 de janeiro de 2001 Conselho de Educação do Ceará	Dispõe sobre a vigência do prazo de credenciamento de instituição de ensino de Educação Básica ou de Educação Profissional de Nível Técnico, do Sistema de Ensino do Estado, bem como o de autorização e de reconhecimento de curso
Portaria GAB 1.143/2014	Sem data Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Estabelece as normas para matrículas de alunos nas escolas públicas estaduais para o ano de 2015 e dá outras providências.
Parecer CNE/CEB nº 39/2004	Sem data Diário Oficial do Estado/Site da Seduc – Educação Profissional	Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
Parecer CNE nº 0282/2011	05 de julho de 2011 Site do Conselho Estadual de Educação	Recredencia a Escola Técnica de Saúde do SUS – ETSUS Dr. Antonio Marchet Callou, como instituição habilitada a desenvolver educação profissional técnica de nível médio e renova o reconhecimento dos cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal, até 31 de dezembro de 2012.

Parecer nº 470/2014	31 de julho de 2014 Site do Conselho Estadual de Educação	
Parece 0201/2009	08 de julho de 2009	Credencia a Escola de Formação em Saúde da família Visconde de Sabóia no município de Sobral e reconhece os cursos Técnico em Enfermagem e Saúde Bucal.
Resolução 449/2014	29 de janeiro de 2014 Conselho Estadual de Educação do Ceará	Dá nova redação ao caput do artigo 22 da resolução CEC nº 413/2006 e aos seus respectivos parágrafos.
Resolução nº 395/2005	16 de março de 2005 Conselho de Educação do Ceará	Institui as diretrizes para a elaboração de instrumentos de gestão das instituições de educação básica do Ceará. Afirma a educação profissional como uma modalidade de ensino.
Lei nº 11.788/2008	25 de setembro de 2008 Presidência da República/Casa Civil	Dispõe sobre os estágios de estudantes (âmbito nacional).
Parecer 47/2016	25 de janeiro de 2016 Conselho Estadual de Educação	Dispõe sobre o credenciamento do curso técnico em estética do Centro de Educação APOENA
Parecer 211/2016	15 de fevereiro de 2016 Conselho Estadual de Educação do Ceará	Dispões sobre o credenciamento do curso técnico em radiologia, eixo tecnológico, ofertado pelo Centro de Ensino Técnico (CTS), na capital Fortaleza

Parecer 222/2016	16 de fevereiro de 2016 Conselho Estadual de Educação	Recredencia o Centro Integrado de Educação e Saúde (CIES), no município de Quixadá, para atuar com atendimento educacional especializado de forma complementar e suplementar ao ensino regular.
Parecer 319/2016	29 de fevereiro de 2016 Conselho Estadual de Educação	Reconhece o Curso Técnico em Segurança do Trabalho – Eixo Tecnológico: Segurança, ofertado pelo Centro de Ensino Técnico (CTS), em Fortaleza.
Parecer 320/2016	29 de fevereiro de 2016 Conselho Estadual de Educação	Recredencia o Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), no município de Pacajus, e renova o reconhecimento do Curso Técnico em Radiologia - Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde
Parecer 340/2016	01 de março de 2016 Conselho Estadual de Educação	Autoriza o Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), no município de Pacajus, a ministrar a Especialização Técnica de nível médio em Enfermagem do Trabalho – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde
Parecer 416/2016	14 de maio de 2016 Conselho Estadual de Educação	Credencia o Colégio Politécnico Alencarino (CPA), em Aracati, e reconhece o Curso Técnico em Radiologia, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde.
Parecer 500/2016	15 de março de 2016 Conselho Estadual de Educação	Autoriza o Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), no município de Pacajus, a ofertar o Curso de Especialização Técnica em Meio Ambiente para Técnico em Segurança do Trabalho-Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde
Parecer 503/2016	29 de fevereiro de 2016	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Segurança do Trabalho –

	Conselho Estadual de Educação	Eixo Tecnológico: Segurança, ofertado pelo Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), instituição sediada no município de Pacajus
Parecer 504/2016	29 de fevereiro de 2016 Conselho Estadual de Educação	Reconhece o Curso Técnico em Saúde Bucal - Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), sediado no município de Pacajus, até 31 de dezembro de 2018, mantido vigente o credenciamento do IPEPC
Parecer 505/2016	28 de março de 2016 Conselho Estadual de Educação	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem - Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará (IPEPC), sediado no município de Pacajus
Parecer 682/2016	02 de maio de 2016 Conselho Estadual de Educação	Reconhece o curso Técnico em Saúde Bucal – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo Centro de Educação Profissional (CEP), no município de Quixadá, até 31 de dezembro de 2019, desde que a Instituição permaneça credenciada junto a este Colegiado.
Parecer 764/2016	31 de maio de 2016	Reconhece o curso Técnico em Enfermagem – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo

		Centro de Ensino Grau Técnico, nesta capital, até 31 de dezembro de 2019, desde que a Instituição permaneça credenciada junto a este Colegiado.
Parecer 769/2016	17 de maio de 2016	<p>Reconhece os cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio ofertados pelas escolas a rede estadual sediadas na capital e no interior, a seguir: Técnico em Comércio, Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Informática, Técnico em Edificações e Técnico em Rede de Computadores e</p> <p>Técnico em Administração, crecredencia a EEEP José Vitor Fontenele Filho, sediada em Viçosa e renova o reconhecimento dos cursos aprovados nos termos do Parecer CEE nº 1878/2013, sem interrupção com validade até 31.12.2018</p>
Parecer 782/2016	17 de maio de 2016	<p>Credencia as escolas da rede estadual sediadas na capital e no interior para ofertar cursos de educação profissional técnica integrada ao ensino médio e reconhece os cursos: Técnico em Mecânica, Técnico em Agropecuária, Técnico em Finanças, Técnico em Logística, Técnico em Fruticultura, Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Edificações, Técnico em Petróleo e Gás, Técnico em Comércio, Técnico em Mineração, Técnico em Móveis, Técnico em Rede de Computadores, Técnico em Informática, Técnico em</p> <p>Enfermagem, Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Nutrição e Dietética, Técnico em Produção de Moda, Técnico em Secretaria Escolar, Técnico em Secretariado e Técnico em Portos.</p>

Parecer 785/2016	30 de maio de 2016	Recredencia o Centro de Educação Técnico Profissional – CETEP, situado em Sobral, renova o reconhecimento do curso Técnico em Segurança do Trabalho – Eixo Tecnológico: Segurança e Reconhece o curso Técnico em Secretaria Escolar – Eixo Tecnológico: desenvolvimento Educacional e Social.
Parecer 805/2016	14 de junho de 2016	Credencia o Curso Profissionalizante Fiel e reconhece o Curso Técnico em Enfermagem, Eixo tecnológico ambiente e saúde.
Parecer 814/2016	28 de junho de 2016	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Meio Ambiente, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Eletrônica Profissional e Informática, em Fortaleza.
Parecer 829/2016	28 de junho de 2016	Credencia a Escola Técnica Primeiro de Janeiro, em Crateús, e reconhece o curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem, eixo tecnológico ambiente e saúde.
Parecer 848/2016	04 de julho de 2016	Credencia o Instituto Centro de Ensino Tecnológico (CENTEC) – Unidade Cariri, no município de Barbalha, com validade até 31 de dezembro de 2019, e reconhece o curso Técnico em Meio Ambiente – Eixo Tecnológico: ambiente e Saúde, até 31 de dezembro de 2018.
Parecer 850/2016	28 de junho de 2016	Reconhece o curso Técnico em Segurança do Trabalho – Eixo Tecnológico: Segurança, na modalidade Educação Distância (EaD), com polo presencial

		situado na Unidade Sede do Instituto Cearense de Educação (ICED), em Fortaleza.
Parecer 951/2016	12 de setembro de 2016	Reconhece o Curso Técnico em Radiologia – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo Centro de Ensino Grau Técnico, em Fortaleza.
Parecer 1000/2016	04 de outubro de 2016	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Radiologia, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pela Escola Profissionalizante Francisca Nobre da Cruz, em Juazeiro do Norte.
Parecer 1027/2016	Documento não permite visualização	
Parecer 1109/2016	21 de novembro de 2016	<p>Recredencia as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP) da Rede Pública de Ensino e renova o reconhecimento dos cursos Técnicos de Nível Médio, integrados à</p> <p>Educação Profissional, constantes nos Anexos I e II, com validade até 31 de dezembro de 2019, que foram credenciadas com seus cursos reconhecidos pelos Pareceres CEE</p> <p>n°s 1878/2013 e 1879/2013. Reconhece, ainda, os cursos técnicos oferecidos nos anos de 2015 e 2016 pelas escolas constantes nos referidos Pareceres, no Parecer n° 0806/2014 e em outros processos protocolados neste Conselho e listados neste Parecer, até 31 de dezembro de 2019, e recomenda providências.</p>
Parecer 05/2015	26 de janeiro de 2015	Credencia p Centro de Educação Profissional – CIEP, no município de Tauá, reconhece os cursos: técnicos em enfermagem, técnico em análises clínicas

		e técnico em radiologia e autoriza as especializações técnicas em instrumentação cirúrgica e enfermagem para prestação de cuidados ao idoso.
Parecer 07/2015	27 de janeiro de 2015	Reconhece o curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem, do Centro de Educação Profissional, Quixadá.
Parecer 22/2015	21 de janeiro de 2015	Reconhece o curso Técnico em Optometria-Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, em caráter experimental, ofertado pelo Centro de Formação Profissional Ratio
Parecer 30/2015	27 de janeiro de 2015	Credencia a instituição ARA Cursos Profissionalizantes, sediada em Cascavel, e reconhece o Curso Técnico em Enfermagem.
Parecer 45/2015	08 de março de 2015	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Saúde Bucal com Qualificação em Auxiliar em Saúde Bucal, ofertado pelo Colégio Elite, em Fortaleza.
Parecer 69/2015	10 de março de 2015	Reconhece o Curso Técnico em Meio Ambiente – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pelo Instituto Centro de Ensino Tecnológico - CENTEC, na Faculdade de Tecnologia do Cariri- FATEC, em Juazeiro do Norte.
Parecer 91/2015	24 de março de 2015	Reconhece o Curso Técnico em Radiologia, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pelo Instituto Educacional Integral – ISEI, em Quixeramobim, até 31 de dezembro de 2018.

Parecer 173/2015	28 de abril de 2015	Recredencia a Escola de Enfermagem São Camilo de Lélis, em Fortaleza, renova o reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem e autoriza a especialização técnica em Instrumentação Cirúrgica, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde.
Parecer 351/2015	09 de junho de 2015	Recredencia a Escola Técnica de Maracanaú, sediada no município de Maracanaú, e renova o reconhecimento do Curso Técnico em Radiologia – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, até 31 de dezembro de 2016.
Parecer 396/2015	23 de junho de 2015	Renova o reconhecimento do Curso Técnico em Saúde Bucal – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pelo Centro Educacional Lacerda S/S Ltda, em Mauriti, até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 420/2015	23 de junho 2015	Recredencia o Centro Profissionalizante ATS, sediado em Juazeiro do Norte, o reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, sem interrupção, até 31 de dezembro de 2017, e homologa o Regimento Escolar.
Parecer 907/2015	25 de novembro de 2015	Reconhece o Curso Técnico em Saúde Bucal – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia – EFSFVS, no município de Sobral, até 31 de dezembro de 2019, desde que a escola tenha seu credenciamento renovado.
Parecer 04/2014	09 de dezembro de 2013	Reconhece o Curso Técnico em Enfermagem, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, do Instituto Ateneu, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017

Parecer 84/2014	27 de janeiro de 2014	Reconhece o Curso de Estética, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ministrado pelo instituto ateneu, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 106/2014	15 de janeiro de 2017	Recredencia a Escola de Saúde Pública do Ceará e renova o reconhecimento dos cursos técnicos em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 288/2014	05 de maio de 2014	Renova o credenciamento do Colégio Elite, com sede em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017, renova o reconhecimento do curso técnico em nutrição e dietética, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, até 31 de dezembro de 2015, e aprova mudanças da razão social do cento.
Parecer 300/2014	10 de março de 2014	Renova o reconhecimento do curso Técnico em Farmácia, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pelo Colégio Elite, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2015.
Parecer 345/2014	04 de junho de 2014	Renova o credenciamento do curso técnico em Enfermagem e autoriza a Especialização Técnica de Enfermagem do Trabalho, Eixo tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pela Unidade de Educação Profissional UNEP, da Fundação Universidade Estadual do Ceará – FUNECE, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2018.
Parecer 443/2014	26 de julho de 2014	Recredencia o Centro de Educação Profissional de Nível Técnico – CEPRO, em Novas Russas, e renova o reconhecimento do curso técnico em Enfermagem até 31 de dezembro de 2016.
Parecer 470/2014	31 de julho de 2014	Recredencia a Escola Técnica de Saúde do SUS do Cariri – ETSUS Dr Antonio MArchet Callou, em Barbalha, como instituição habilitada a ofertar

		educação profissional técnica de nível médio, renova o reconhecimento dos cursos Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Radiologia, Técnico em Saúde Bucal e reconhece os cursos Técnico em Prótese Dentária e Técnico em Vigilância em Saúde, pertencentes ao Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, até 31 de dezembro de 2016
Parecer 496/2014	11 de agosto de 2014	Autoriza o Curso de Especialização Técnica em Saúde do Idoso – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – EFSFVS, instituição sediada na Av. John Sanford, 1320, Junco, CEP: 62.030-320, Sobral-CE, até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 516/2014	25 de agosto de 2014	Reconhece o Curso Técnico em Estética-Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertado pela Escola Normal Rural de Limoeiro, instituição sediada na Avenida Dom Aureliano Matos, 1759, Centro, CEP: 62.930- 000, Limoeiro do Norte, até 31 de dezembro de 2017
Parecer 535/2014	26 de março de 2014	Reconhece o Curso Técnico em Estética – Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, ofertado pelo Centro de Ensino Técnico Intensivo – CENETI, em Fortaleza, até 31 de dezembro de 2017
Parecer 546/2014	08 de setembro de 2014	Recredencia o Centro de Ensino Técnico Intensivo – CENETI, situado na Av. Duque de Caxias, 201, Centro, CEP: 60.035-110, nesta capital, e renova o reconhecimento do curso Técnico em Análises Clínicas – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, até 31 de dezembro de 2018, retroagindo seus efeitos a 1º de janeiro de 2014.

Parecer 600/2014	15 de outubro de 2014	Autoriza as especializações técnicas de nível médio em Saúde do Idoso, em Urgência e Emergência e em Saúde do Trabalhador-Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ofertadas pela Escola de Saúde Pública do Ceará, nesta capital, até 31 de dezembro de 2017
Parecer 606/2014	26 de agosto de 2014	Recredencia o Centro de Educação Profissional – CEDUF, em Fortaleza, e renova o curso técnico em Radiologia, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, até 31 de dezembro de 2016.
Parecer 709/2014	09 de dezembro de 2014	Reconhece o Curso técnico em Enfermagem, Eixo Tecnológico: ambiente e saúde, na cidade de São Gonçalo do Amarante, até 31 de dezembro de 2018.
Parecer 442/2013	05 de dezembro de 2012	Reconhece o curso técnico em hemoterapia, ofertado pela Escola de Saúde Pública do Ceará, até 31 de dezembro de 2015, destacando que o curso só terá este reconhecimento caso a instituição permaneça credenciada.
Parecer 454/2013	26 de fevereiro de 2013	Aprova a Descentralização do Curso Técnico em Enfermagem do Colégio Vera Cristo, situado no município de Juazeiro do Norte para os municípios de Brejo Santo, Milagres e Missão Velha, unicamente para efeito de diplomação dos alunos, conforme relação anexa a este Parecer.
Parecer 461/2013	26 de março de 2013	: Prorroga o prazo definido pelo Parecer CEE nº 147/2010 de reconhecimento do Curso Técnico em Atendimento Pré-Hospitalar e Técnico em Apoio ao Acolhimento em Saúde a serem ofertados em caráter experimental pela Escola de Saúde Pública do Ceará, até 31 de dezembro de 2015.

Parecer 462/2013	26 de março de 2013	Autoriza a Escola de Saúde Pública do Ceará a efetivar a descentralização da oferta dos cursos técnicos no estado do Ceará realizados em parceria com o Ministério da Saúde, a Secretaria da Saúde do Estado do Ceará e as Prefeituras Municipais conveniadas como parte da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.
Parecer 477/2013	08 de abril de 2013	Recredencia a Escola Técnica de Fortaleza - ETEFOR e renova o reconhecimento do Curso Técnico em Prótese Dentária, até 31 de dezembro 2015.
Parecer 478/2013	09 de abril de 2013	Recredencia o Instituto Exitus – Desenvolvimento Humano e Profissional e renova o reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem, até 31 de dezembro de 2015.
Parecer 479/2013	09 de abril de 2013	Reconhece o Curso Técnico em Análises Clínicas ofertado pela Escola de Formação em Saúde da Família Visconde Sabóia -EFSFVS, até 31 de dezembro de 2015
Parecer 533/2013	24 de abril de 2013	: Recredencia o Centro de Formação Tecnológica Presidente Kennedy e renova o reconhecimento dos cursos Técnico de Nível Médio em Enfermagem – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde e Técnico em Segurança do Trabalho – Eixo Tecnológico: Segurança, com vigência até 31 de dezembro de 2014.
Parecer 539/2013	13 de maio de 2013	Credencia a Escola de Saúde Pública de Iguatu (ESPI) e Reconhece o Curso Técnico em Enfermagem – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, com validade até 31 de dezembro de 2016

Parecer 569/2013	28 de maio de 2013	Recredencia o Centro de Estudos Professor Lourenço Marinho e Renova o Reconhecimento do Curso de Técnico em Enfermagem – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde até 31 de dezembro de 2014, retroagindo os efeitos deste Parecer a primeiro de janeiro de 2011
Parecer 570/2013	29 de maio de 2013	Autoriza a descentralização do Curso Técnico em Enfermagem da Fundação Universidade Estadual do Ceará para o município de Jaguaribara, até 31 de dezembro 2015, desde que a Instituição mantenha-se credenciada e o Curso Reconhecido
Parecer 1691/2013	19 de agosto de 2013	Recredencia a Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – EFSFVS e Renova o Reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, até 31 de dezembro de 2017
Parecer 1704/2013	19 de agosto de 2013	Reconhece o Curso Técnico em Enfermagem na modalidade à distância, ofertado pela Escola de Saúde Pública do Ceará com polos presenciais em sua sede em Fortaleza e nos municípios de Acopiara, Aracati, Baturité, Crateús, Horizonte, Mauriti, Quixeramobim e Tauá até 31 de dezembro de 2017.
Parecer 1758/2013	11 de setembro de 2013	Recredencia a Associação Brasileira de Odontologia – Escola de Aperfeiçoamento Profissional - EAP e Renova o reconhecimento do curso Técnico em Saúde Bucal – TSB – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, até 31 de dezembro de 2017
Parecer 1860/2013	08 de outubro de 2013	Reconhece o curso Técnico em Imobilização Ortopédica – Eixo Tecnológico: Ambiente e Saúde, ministrado pela Escola Profissionalizante

		Francisca Nobre da Cruz, em sua sede, Juazeiro do Norte, a partir de 1º de janeiro de 2013 até 31 de dezembro de 2015
Parecer 1878/2013	22 de outubro de 2013	: Credencia as Escolas Estaduais de Educação Profissional que iniciaram suas atividades acadêmicas em 2012 e 2013 e reconhece os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino médio em: Administração, Agrimensura, Agroindústria, Agronegócio, Agropecuária, Aquicultura, Comércio, Contabilidade, Desenho de Construção Civil, Edificações, Eletrotécnica, Eletromecânica, Enfermagem, Estética, Eventos, Finanças, Fruticultura, Hospedagem, Informática, Logística, Manutenção Automotiva, Massoterapia, Mecânica, Meio Ambiente, Nutrição e Dietética, Paisagismo, Redes de Computadores, Secretaria Escolar, Segurança do Trabalho, Transações Imobiliárias, Tradutor e Interprete de Libras, Instrutor de Libras, Portos, Produção de Áudio e Vídeo, Saúde Bucal, Fabricação Mecânica e Automação Industrial até 31 de dezembro de 2015, todos listados no corpo deste Parecer, limitando, no entanto o reconhecimento do curso Técnico em Instrutor de Libras, até 31 de dezembro de 2014, em razão de seu caráter experimental, e adota outras providências
Parecer 1879/2013	22 de outubro de 2013	Reconhece os cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino médio de: Contabilidade, Eventos, Administração, Informática, Comércio, Secretaria Escolar, Agropecuária, Redes de Computadores, Agronegócio, Meio Ambiente, Finanças, Enfermagem, Eletromecânica e Nutrição e Dietética, ofertados pelas Escolas Estaduais de Educação Profissional listadas no corpo deste Parecer, até 31 de dezembro de 2016, e adota outras providências.

Parecer 779/2012	28 de fevereiro de 2012	Renova o reconhecimento dos Cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal, do Centro de Educação Profissional Jessé Pinto Freire – SENAC/CE, com validade até 31.12.2014.
Parecer 1089/2012	24 de abril de 2012	Autoriza a descentralização do curso Técnico de Enfermagem do Centro Profissional ATS para a cidade de Várzea Alegre, até 31 de dezembro de 2013 e dá outras providências.
Parecer 1091/2012	23 de abril de 2012	Concede a permissão para agregação, na sede de Maracanaú, de estudantes irregularmente matriculados em cursos ministrados, fora de sede, na cidade de Baturité, nos cursos de Técnico em Saúde Bucal, Técnico em Enfermagem e Técnico em Radiologia
Parecer 1180/2012	09 de maio de 2012	Renova o reconhecimento do curso Técnico em Enfermagem, bem como dos cursos de Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho, Especialização Técnica em Enfermagem em Instrumentação Cirúrgica, Especialização Técnica em Enfermagem em Cuidados Domiciliares(Home Care) e Cuidados de Idosos, ofertados pela Escola Técnica de Maracanaú, com validade até 31 de dezembro de 2014
Parecer 1219/2012	09 de maio de 2012	Autoriza a abertura dos cursos de especialização técnica em Saúde da Família e especialização técnica em Saúde Materno Infantil, pelo Centro Profissionalizante ATS, com validade até 31 de dezembro de 2013.
Parecer 1342/2012	05 de junho de 2012	Recredencia o Centro de Educação Profissional de Iguatu – SENAC, reconhece o Curso Técnico em Estética e renova o reconhecimento do Curso

		Técnico em Secretaria Escolar, até 31 de dezembro de 2015, retroagindo seus efeitos, no que couber, a partir de 01 de janeiro de 2011
Parecer 1343/2012	05 de junho de 2012	Renova o reconhecimento do curso de Técnico em Enfermagem do Centro de Educação Profissional de Iguatu – SENAC, a partir de 01.01.2011, com validade até 31 de dezembro de 2015
Parecer 1406/2012	21 de maio de 2012	Credencia o Centro Caririense de Pós-Graduação – CECAP, de Juazeiro do Norte – Ceará e reconhece o curso Técnico em Radiologia e o curso Técnico em Prótese Dentária, até 31 de dezembro de 2013, retroagindo seus efeitos a 01 de março de 2010
Parecer 2147/2012	20 de novembro de 2012	Reconhece o curso Técnico em Enfermagem do Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará – IPEPC, em Pacajus – Ceará, até 31 de dezembro de 2014
Parecer 2252/2012	05 de dezembro de 2012	Indefere o pedido de credenciamento do Curso Ana Nery e o reconhecimento de seu curso técnico em Enfermagem
Parecer 2253/2012	03 de dezembro de 2012	Renova o reconhecimento do Curso Técnico de Nível Médio de Agente Comunitário de Saúde, ofertado pela Escola de Saúde Pública do Ceará, até 31 de dezembro 2015
Parecer 2329/2012	03 de dezembro de 2012	Reconhece o Curso Técnico de Vigilância em Saúde, ofertado pela Escola de Formação em Saúde da família Visconde Sabóia, situada em Sobral, com vigência até 31 de dezembro de 2016.

Parecer 2014/2011	23 de maio de 2011	Autoriza a mudança de mantenedor da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia, de Sobral.
Parecer 208/2011	23 de maio de 2011	Reconhece o curso técnico em radiologia, pela Escola Profissionalizante Francisca Nobre da Cruz Ltda, em Juazeiro do Norte, até 31 de dezembro de 2014, desde que a instituição permaneça credenciada pelo conselho estadual de educação.
Parecer 278/2011	04 de julho d 2011	Autoriza a descentralização do Curso Técnico em Enfermagem do Centro Profissionalizante ATS, Juazeiro do Norte, para os municípios de Mauriti e Campos Sales.
Parecer 282/2011	05 de julho de 2011	Recredencia a Escola Técnica de Saúde do SUS – ETSUS Dr. Antonio Marchet Callou, como instituição habilitada a desenvolver educação profissional técnica de nível médio e renova o reconhecimento dos cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal, até 31 de dezembro de 2012.
Parecer 89/2011	28 de fevereiro de 2011	Responde consulta a Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Prefeita Margarida Gomes de Araújo, de Pentecoste, sobre a regularização da vida escolar de Antônia Kelly da Silva Sousa, conforme os termos deste Parecer.
Parecer 456/2011	23 de agosto de 2011	Indefere a solicitação de autorização da Escola Técnica de Maracanaú – Sociedade Beneficente de Maracanaú – SOBEM para ministrar, fora de sede, na cidade de Baturité, os Cursos de Técnico em Meio Ambiente, Técnico em Enfermagem, Técnico em Radiologia e Técnico em Saúde Bucal

Parecer 709/2011	07 de junho de 2011	Credencia e recredencia as Escolas Estaduais de Educação Profissional, até 31 de dezembro de 2014 e reconhece e renova o reconhecimento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio integrados ao ensino médio, até 31 de dezembro de 2013, todos listados no Anexo Único e adota outras providências.
Parecer 53/2011	26 de janeiro de 2011	Indefere o pedido de descentralização do curso Técnico em Enfermagem do Centro Profissionalizante ATS para o município de Salitre
Parecer 99/2011	15 de março de 2011	Credencia o Instituto de Estudos e Desenvolvimento Humano – IEDUCARE, sediado em Sobral-Ceará e reconhece os cursos de Técnico em Enfermagem, Técnico em Farmácia, Técnico em Radiologia, Técnico em Secretariado Escolar, Técnico em Agropecuária, e Técnico em Agrimensura, até 31 de dezembro de 2012 e indefere o reconhecimento do curso Técnico em Segurança do Trabalho
Parecer 122/2011	29 de março de 2011	Recredencia a Escola de Enfermagem São Camilo de Léllis, renova o reconhecimento do Curso Técnico em Enfermagem e autoriza a especialização Técnica em Instrumentação Cirúrgica, eixo tecnológico: Ambiente, Saúde e Segurança, como também homologação do Regimento Escolar a partir de primeiro de janeiro de 2011 até 31 de dezembro de 2014.
Parecer 123/2011	11 de abril de 2011	Reconhece o curso Técnico em Radiologia e homologa o Regimento Escolar do Centro Integrado de Educação Profissional – CIEP – Reriutaba, até 31.12.2014

Parecer 140/2011	16 de março de 2011	Credencia a Escola Técnica do Ceará – ETC em Camocim e reconhece os cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal, até 31.12.2012.
Parecer 167/2011	12 de abril de 2011	Credencia a Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues para ministrar educação profissional técnica de nível médio na modalidade a distância, reconhece o Curso Técnico em Saúde Bucal a Distância, até 31 de dezembro de 2015
Parecer 107/2010	23 de fevereiro de 2010	Credencia o Centro Educacional Lacerda S/S LTDA na cidade de Mauriti-CE, reconhece o curso Técnico em Enfermagem e autoriza as especializações técnicas em Saúde da Família, Enfermagem do Trabalho e Enfermagem para o Cuidado do Idoso, até 31.12.2013
Parecer 138/2010	25 de fevereiro de 2010	Reconhece os cursos de Técnico em Radiologia, Técnico em Análises Clínicas, Técnico em Prótese Dentária, Técnico em Citopatologia e Técnico em Vigilância em Saúde da Escola de Saúde Pública do Ceará Paulo Marcelo Martins Rodrigues até 31.12.2013, desde que permaneça credenciada pelo Conselho Estadual de Educação
Parecer 147/2010	10 de março de 2010	Reconhece em caráter experimental, os cursos Técnico em Atendimento Pré-Hospitalar, Técnico de Apoio ao Acolhimento à Saúde, Técnico em Sistema de Informação em Saúde e Técnico em Cuidados Domiciliares da Escola de Saúde Pública Paulo Marcelo Martins Rodrigues, até 31.12.2012 e dá outras providências
Parecer 250/2010	11 de maio de 2010	Credencia o Instituto Anísio Teixeira de Educação e Pesquisas Ltda, em Fortaleza, e reconhece o curso de Técnico em Enfermagem até 31.12.2012

Parecer 252/2010	11 de maio de 2010	Indefere o credenciamento do Instituto Frota Neto e o reconhecimento de seu curso de Técnico em Enfermagem e dá outras providências.
Parecer 390/2010	23 de agosto de 2010	Reconhece o curso Técnico em Enfermagem do Centro de Ensino Técnico Intensivo – CENETI até 31.12.2013.
Parecer 425/190	13 de setembro de 2010	Autoriza o Curso de Especialização Técnica em Tomografia Computadorizada e o Curso de Especialização Técnica em Ressonância Magnética, do Centro de Educação Profissional – CEDUF, até 31 de dezembro de 2013, desde que a instituição de ensino permaneça credenciada e o curso Técnico em Radiologia reconhecido por este Conselho de Educação.
Parecer 426/2010	13 de setembro de 2010	Autoriza o funcionamento fora de sede do curso Técnico em Enfermagem do Centro Integrado de Educação Profissional – CIEP, de Reriutaba, para uma oferta inicial, na cidade de Tauá, até 31.12.2013.
Parecer 429/2010	13 de setembro de 2010	Autoriza o curso de Especialização Técnica em Saúde da Família a ser ofertado pela Escola Técnica de Maracanaú até 31.12.2012, desde que o curso Técnico em Enfermagem permaneça reconhecido por este Conselho.
Parecer 440/2010	15 de setembro de 2010	Reconhece os Cursos Técnicos em: Nutrição e Dietética, Saúde Bucal, Farmácia e Segurança do Trabalho, do Colégio Elite, nesta Capital, até 31 de dezembro de 2012
Parecer 509/2010	13 de setembro de 2010	Credencia o Colégio SEI – Sistema Educacional Integrado, reconhece o curso Técnico em Enfermagem até 31.12.2012 e não autoriza a

		especialização técnica em Enfermagem do Trabalho, cuja realização deverá ser postergada.
Decreto nº 30.933	29 de junho de 2012 Diário Oficial do Estado Governo do Estado do Ceará	Institui o Programa de Estágio para alunos e egressos do ensino médio da rede pública estadual voltados a formação técnica e qualificação profissional.

APÊNDICE 3

Dimensionamento das Escolas Técnicas e Cursos no Ceará

Curso	Tipo de oferta	Modalidade	Município	Instituição	Dependência Administrativa
Técnico em Enfermagem	Integrado	Presencial	Acarauá	EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa	Pública Estadual
				EEEP Tomaz Pompeu de Sousa Brasil	Pública Estadual
			Acopiara	EEEP Alfredo Nunes Melo	Pública Estadual
			Aracati	EEEP Profa Elsa Maria Porto Costa Lima	Pública Estadual
			Aurora	EEEP Leopoldina Gonçalves Quezado	Pública Estadual
			Barbalha	Liceu de Barbalha – EEP Oflia Correia Saraiva	Pública Estadual
			Bela Cruz	EEEP Júlio França	Pública Estadual
			Boa Viagem	EEEP Venceslau Vieira Batista	Pública Estadual
			Brejo Santo	EEEP Balbina Viana Arrais	Pública Estadual
			Camocim	EEEP Monsenhor Expedito da Silveira de Sousa	Pública Estadual
			Campos Sales	EEEP Presidente Médici	Pública Estadual
			Canidé	EEEP Capelão Frei Orlando	Pública Estadual
			Cascavel	EEEP Edson Queiroz	Pública Estadual
			Caucaia	EEEP Profa Marly Ferreira Martins	Pública Estadual

			Cedro	EEEP Francisca de Albuquerque Moura	Pública Estadual
			Crateús	EEEP Manoel Mano	Pública Estadual
			Crato	EEEP Governador Virgílio Távora	Pública Estadual
		Fortaleza	EEEP Joaquim Nogueira	EEEP Joaquim Nogueira	Pública Estadual
			EEEP José de Barcelos	EEEP José de Barcelos	Pública Estadual
			EEEP Maria José Medeiros	EEEP Maria José Medeiros	Pública Estadual
			EEEP Marvin	EEEP Marvin	Pública Estadual
			EEEP Mario Alencar	EEEP Mario Alencar	Pública Estadual
			EEEP Paulo VI	EEEP Paulo VI	Pública Estadual
			EEEP Ícaro de Sousa Moreira Bom Jardim	EEEP Ícaro de Sousa Moreira Bom Jardim	Pública Estadual
			EEEP Paulo Petrola	EEEP Paulo Petrola	Pública Estadual
			EEEP Prof Onélio Porto	EEEP Prof Onélio Porto	Pública Estadual
			EEEP Joaquim Antônio Albano	EEEP Joaquim Antônio Albano	Pública Estadual
		Granja	EEE Profissionalizante José Ivanilton Nocrato	Pública Estadual	
		Horizonte	EEEP Maria Dolores Alcântara e Silva	Pública Estadual	
		Icó	Instituto NZT Saúde	Privada	
		Iguatu	EEEP Amelia Figueredo de Lavor	Pública Estadual	
		Ipu	EEEP Antônio Tarcísio Aragão	Pública Estadual	

			Itapagé	EEEP Adriano Nobre	Pública Estadual
			Itapipoca	EEEP Rita Aguiar Barbosa	Pública Estadual
			Jaguaribe	EEEP Poeta Sino Pinheiro	Pública Estadual
			Juazeiro do Norte	EEEP Juazeiro Anderson Borges de Carvalho	Pública Estadual
				Escola Profissionalizante Francisca Nobre da Cruz	Privada
			Maracanaú	EEEP Gov Luiz de Gonzaga Fonseca Mota	Pública Estadual
			Maranguape	EEEP Salabrega Torquato Gomes de Matos	Pública Estadual
			Massapê	EEEP Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque	Pública Estadual
			Mauriti	EEEP Padre João Bosco de Lima	Pública Estadual
			Milagres	EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca	Pública Estadual
			Novo Oriente	EEEP Maria Eudes Bezerra Veras	Pública Estadual
			Pacajus	EEEP José Maria Falcão	Pública Estadual
			Pacatuba	EEEP Profa Luiza de Teodoro Vieira	Pública Estadual
			Paracuru	EEEP Professora Abigail Sampaio	Pública Estadual
			Pedra Branca	EEEP Antônio Rodrigues de Oliveira	Pública Estadual
			Quixadá	EEEP Maria Cavalcante Costa	Pública Estadual
			Redenção	EEEP Adolfo Ferreira de Sousa	Pública Estadual
			Reriutaba	EEEP Francisca Castro de Mesquita	Pública Estadual

			Russas	EEEP Prof Walquer Cavalcante Maia	Pública Estadual
			Santa Quitéria	EEEP Monsenhor Luis Ximenes Freire	Pública Estadual
			São Benedito	EEEP Isaias Gonçalves Damasceno	Pública Estadual
			Senador Pompeu	EEE Profissionalizante Senador Pompeu	Pública Estadual
			Sobral	EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira	Pública Estadual
			Tabuleiro do Norte	EEEP Avelino Magalhães	Pública Estadual
			Tauá	EEEP Mosenhor Odorico de Andrade	Pública Estadual
			Tairi	EEEP Governador Waldemar Alcântara	Pública Estadual
Técnico de Enfermagem	Concomitante	Presencial	Crato	Senac – Crato	Sistema S
				Instituto de Educação do Cariri	Privada
			Fortaleza	EEEP Paulo VI	Pública Estadual
				SENAC – Fortaleza Jessé Pinto Freire	Sistema S
			Iguatu	Senac – Iguatu	Sistema S
				Escola de Saúde Pública de Iguatu	Pública Municipal
			Juazeiro do Norte	Senac – Juazeiro	Sistema S
			Maracanaú	Escola Técnica de Maracanaú	Privada
			Mombaça	Fiel Curso Profissionalizante	Privada
			Sobral	Instituto Exitus	Privada

Técnico em Enfermagem	Concomitante	A distância	Sobral	Instituto Profissional Técnico de Nível Médio Lourenço Caetano	Privada
Técnico em Enfermagem	Subsequente	A distância	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Técnico de Enfermagem	Subsequente	Presencial	Aracati	Reciclar Escola de Formação de Auxiliares e técnicos de Enfermagem	Privada
				Faculdade do Vale do Jaguaribe	Privada
			Barbalha	Esc Tec do SUS Dr Antonio Marchet Callou	Pública Municipal
			Camocim	Escola Técnica do Ceará	Privada
			Cascavel	ARA Cursos Profissionalizantes	Privada
			Crateús	Colégio Primeiro de Janeiro	Privada
				Escola Técnica de Comércio Padre Juvêncio	Privada
			Crato	Senac – Crato	Terceiro Setor
			Fortaleza	Colégio Elite	Privada
				Centro de Ensino Grau Técnico – Montese	Privada
				Centro de Ensino Técnico Intensivo	Privada
				IASOCIAL	Privada
				Instituto Ateneu Antônio Bezerra	Privada
				Instituto Ateneu	Privada
Instituto Cearense de Educação Superior	Privada				

				Colégio Elite – Damas	Privada
				Escola de Enfermagem São Camilo de Lellis	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza	Privada
				Colégio JK	Privada
				Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
				Escola Técnica da Grande Fortaleza	Privada
				Unidade de Educação Profissional	Privada
				SENAC – Fortaleza Jessé Pinto Freire	Sistema S
			Frecheirinha	Instituto Vale do Coreaú	Privada
			Guaraciaba do Norte	Colégio Oriente	Privada
			Icó	TCC Aprendizagem e Capacitação	Privada
			Iguatu	Senac – Iguatu	Sistema S
				Escola de Saúde Pública de Iguatu	Pública Municipal
			Itaipoca	Patronato Nossa Senhora das Mercês	Privada
				Centro de Estudos Prof Lourenço Marinho	Privada
			Juazeiro do Norte	Colégio Vera Cristo	Privada
				Centro Profissionalizante ATS	Privada
				Senac – Juazeiro	Sistema S

				Esc Profissionalizante Francisca Nobre da Cruz	Privada
			Limoeiro do Norte	Centro de Formação Tecnológica Presidente Kennedy	Privada
			Maracanaú	Escola Técnica de Maracanaú	Privada
			Massapê	Centro de Educação Lacerda	Privada
			Mombaça	Fiel Curso Profissionalizante	Privada
			Nova Russas	Centro de Educação Profissional de Nível Técnico – CEPRO	Privada
			Quixadá	Centro de Educação Profissional	Privada
			Quixeramobim	Colégio CEI	Privada
			Reriutaba	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
			Sobral	Instituto de Estudos e Desenvolvimento Humano	Privada
				Instituto de Educação Profissional Técnico de Nível Médio Lourenço Caetano	Privada
				Instituto Exitus	Privada
				Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia	Pública Municipal
				Senac Sobral	Sistema S
				Centro de Educação Técnico Profissional	Privada
			Tauá	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
			Tianguá	Escola Regina Coelli Médio e Profissionalizante	Privada

Técnico em Enfermagem	Subsequente	A distância	Fortaleza	Instituto Cearense de Educação - ICED	Privada
				Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
			Sobral	Instituto Profissional Técnico de Nível Médio Lourenço Caetano	Privada
Técnico em Enfermagem	Indeterminado	Presencial	Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Unidade Crateús	Privada
			Fortaleza	Universidade de Fortaleza – Edson Queiroz	Privada
				Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará	Privada
				Centro Educacional da Juventude João Piamarta	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – Campus Fametro III	Privada
				Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Fortaleza	Privada
				Escola de Ensino Médio Gov Adauto Bezerra	Pública Estadual
			Iguatu	Escola de Saúde Pública de Iguatu	Pública Municipal
			Juazeiro do Norte	Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Unidade Morada Nova	Privada
Tianguá	Faculdade Ieducare Tianguá	Privada			
Técnico em Enfermagem	Proeja - Integrado	Presencial	Itapipoca	Centro de Estudos Professor Lourenço Marinho	
			Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal

Técnico em Massoterapia	Integrado	Presencial	Acaraú	19 EEEP Marta Maria Giffoni de Sousa	Pública Estadual
				EEEP Tomaz Pompeu de Sousa Brasil	Pública Estadual
			Fortaleza	EEEP Marechal Juarez Távora	Pública Estadual
			Juazeiro do Norte	EEEP Prof Moreira de Sousa	Pública Estadual
			Russas	EEEP Francisca Castro de Mesquita	Pública Estadual
			Sobral	EEEP Dom Walfrido Teixeira Vieira	Pública Estadual
Técnico em Massoterapia	Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus Via Corpus	Privada
				SEDE Dom Luís – Campus Fortaleza	Privada
				Centro Universitário Christus – SEDE Benfica	Privada
				SEDE Parque Ecológico – Campus Fortaleza	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – Campus Fametro III	Privada
				Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
Técnico em Agente Comunitário de Saúde	Subsequente	Presencial	Aracati	Faculdade do Vale do Jaguaribe	Privada
			Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
			Fortaleza	Universidade de Fortaleza – Campus Fortaleza Edson Queiroz	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza	Privada
	Indeterminado	Presencial	Fortaleza	Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – Campus Fametro III	Privada

				Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Fortaleza	Privada
				Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
				Faculdade de Tecnologia Intensiva – Unidade Sede	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
				Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada
			Tianguá	Faculdade IEDUCARE – FIED	Privada
Técnico em Cuidados com Idosos	Subsequente	Presencial	Aracati	Faculdade do Vale do Jaguaribe	Privada
			Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
			Fortaleza	Centro Universitário	Privada
				Universidade de Fortaleza – Campus Fortaleza Edson Queiroz	Privada
				Sede Dom Luís – Campus Fortaleza	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza	Privada
	Indeterminado	Presencial	Fortaleza	Centro Universitário Christus – Sede Benfica	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – Campus Fametro III	Privada
				Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Fortaleza	Privada

				Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
				Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada
			Tianguá	Faculdade IEDUCARE – FIED	Privada
Técnico em Reabilitação de Dependentes Químicos	Subsequente	Presencial	Aracati	Faculdade do Vale do Jaguaribe	Privada
			Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
			Fortaleza	Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza	Privada
	Indeterminado	Presencial	Fortaleza	SEDE Parque Ecológico – Campus Fortaleza	Privada
				Faculdade Metropolitana da Grande Fortaleza – Campus Fametro III	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
Técnico em Vigilância em Saúde	Subsequente	Presencial	Aracati	Faculdade do Vale do Jaguaribe	Privada
			Barbalha	Escola Técnica do SUS DR Antonio Marchet Callou	Pública Municipal
			Iguatu	Escola de Saúde Pública de Iguatu	Pública Municipal
			Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal
	Indeterminado	Presencial	Juazeiro do Norte	Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte	Privada

Técnico em Radiologia	Proeja – Integrado	Presencial	Sobral	Instituto de Estudos e Desenvolvimentos Humanos – Ieducare	Privada
Técnico em Radiologia	Concomitante	Presencial	Juazeiro do Norte	Centro Cariense de Pós-Graduação	Privada
			Pacajus	Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará	Privada
Técnico em Radiologia	Subsequente	Presencial	Aracati	Colégio Politécnico Alencarino	Privada
			Barbalha	Escola Técnica do SUS DR Antonio Marchet Callou	Pública Municipal
			Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
			Fortaleza	Centro de Educação Profissional	Privada
				Centro de Ensino Grau Técnico – Montese	Privada
				Centro de Ensino Técnico	Privada
				Centro de Ensino Grau Técnico	Privada
				Centro de Ensino Técnico e Superior	Privada
			Limoeiro do Norte	Escola Normal Rural de Limoeiro	Privada
			Maracanau	Escola Técnica de Maracanaú	Privada
			Pacajus	Instituto Politécnico de Educação Profissional do Ceará	Privada
			Quixadá	Colégio SEI	Privada
			Reriutaba	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
Sobral	Instituto de Estudos e Desenvolvimentos Humanos - Ieducare	Privada			

			Tauá	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
	Indeterminado	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
				Faculdade de Tecnologia Intensiva – Unidade Sede	Privada
			Juazeiro do Norte	Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte	Privada
				Centro Caririense de Pós-Graduação	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
				Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada
				Faculdade IEDUCARE – FIED	Privada
Técnico em Nutrição e Dietética	Integrado	Presencial	Barbalha	Liceu de Barbalha – EEEP Otilia Pereira	Pública Estadual
			Boa Viagem	EEEP Venceslau Vieira Batista	Pública Estadual
			Fortaleza	EEEP Maria José Medeiros	Pública Estadual
				EEEP Darcy Ribeiro	Pública Estadual
			Quixadá	EEEP Dr José Alves da Silveira	Pública Estadual
	Concomitante	Presencial	Fortaleza	Centro de Ensino Superior e Tecnológico do Ceará	Privada
	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Colégio Elite	Privada
				Colégio Elite – Damas	Privada
	Indeterminado	Presencial	Barbalha	Escola Técnica do SUS DR Antonio Marchet Callou	Pública Municipal

Técnico em Análises Clínicas	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Centro de Ensino Técnico	Privada
				Universidade de Fortaleza – Campus Fortaleza Edson Queiroz	Privada
				Centro Educacional da Juventude Padre João Piamarta	Privada
				Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
				Faculdade de Tecnologia Intensiva – Unidade Sede	Privada
			Iguatu	Escola de Saúde Pública de Iguatu	Pública Municipal
			Juazeiro do Norte	Centro Profissionalizante ATS	Privada
			Tauá	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
Técnico em Prótese Dentária	Subsequente	Presencial	Barbalha	Escola Técnica do SUS DR Antonio Marchet Callou	Pública Municipal
			Fortaleza	Escola de Aperfeiçoamento Profissional	Privada
				Escola Técnica de Fortaleza	Privada
			Juazeiro do Norte	Centro Cariense de Pós-Graduação	Privada
	Indeterminado	Presencial	Quixadá	Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada
Técnico em Saúde Bucal	Integrado	Presencial	Fortaleza	EEEP Joaquim Antônio Albano	Pública Estadual
		Presencial	Sobral	EEEP Dom Walfrido Teixeira Viera	Pública Estadual
	Concomitante	Presencial	Iguatu	Senac Iguatu	Sistema S
Técnico em Saúde Bucal	Subsequente	Presencial	Barbalha	Escola Técnica do SUS DR Antonio Marchet Callou	Pública Municipal
			Camocim	Escola Técnica do Ceará	Privada

			Crateús	Escola Técnica de Comércio Padre Juvêncio	Privada
			Fortaleza	Colégio Elite	Privada
				IASOCIAL	Privada
				Universidade de Fortaleza – Campus Fortaleza Edson Queiroz	Privada
				Centro Avançado de Ortodontia Paulo Picanco	Privada
				Colégio Elite – Damas	Privada
				Escola de Aperfeiçoamento Profissional	Privada
				Vida Capacita Cursos Técnicos Profissionalizantes e Livres	Privada
			Iguatu	Senac Iguatu	Sistema S
			Juazeiro do Norte	Centro Caririense de Pós-Graduação	Privada
			Quixadá	Centro de Educação Profissional	Privada
			Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal
Indeterminado	Presencial	Quixadá	Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada	
Técnica em Estética	Integrado	Presencial	Caridade	EEEP Francisco Paiva Tavares	Pública Estadual
			Crato	EEEP Maria Violeta Arraes Gervaiseau	Pública Estadual
			Fortaleza	EEEP José Barcelos	Pública Estadual
				EEEP Julia Giffoni	Pública Estadual

				EEEP Presidente Roosevelt	Pública Estadual		
			Milagres	EEEP Irmã Ana Zélia da Fonseca	Pública Estadual		
			Tianguá	EEEP Prof Sebastião Vasconcelos Sobrinho Tianguá	Pública Estadual		
	Concomitante	Presencial	Fortaleza		Centro de Educação Apoena	Privada	
					Senac Fortaleza	Sistema S	
					SENAC Iguatu	Sistema S	
	Subsequente	Presencial	Fortaleza		Centro de Ensino Técnico	Privada	
					Instituto Ateneu Antônio Bezerra	Privada	
					Instituto Ateneu	Privada	
					Centro de Educação Apoena	Privada	
				Senac Fortaleza	Sistema S		
	Indeterminado	Presencial	Limoeiro do Norte		Escola Normal Rural de Limoeiro	Privada	
			Mombaça		Fiel Curso Profissionalizante	Privada	
	Técnica em Gerência de Saúde	Subsequente	Presencial	Quixadá		Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada
				Crateús		Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
Fortaleza					Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus: Parangaba	Privada	
Fortaleza			Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus Via Corpus	Privada			
Indeterminado	Presencial	Fortaleza		Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Fortaleza	Privada		

			Juazeiro do Norte	Faculdade de Juazeiro do Norte – Unidade Sede	Privada
			Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
Faculdade Católica Rainha do Sertão	Privada				
Técnico em Registros e Informações em Saúde	Subsequente	Presencial	Crateús	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Campus Crateús	Privada
	Indeterminado	Presencial	Morada Nova	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Morada Nova	Privada
			Quixadá	Faculdade Integrada da Grande Fortaleza – Quixadá	Privada
Técnico em Sistema de Informação em Saúde	Subsequente	Presencial	Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal
Técnico em Farmácia	Concomitante	Presencial	Fortaleza	Centro de Ensino Superior e Tecnológico do Ceará	Privada
	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Colégio Elite	Privada
				Colégio Elite – Damas	Privada
				Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará	Privada
	Juazeiro do Norte	Centro Profissionalizante ATS	Privada		
	Sobral	Instituto de Estudos e Desenvolvimentos Humanos – IEDUCARE	Privada		
Técnico em Imobilização Ortopédica	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Centro Universitário Estácio do Ceará – Campus Via Corpus	Privada
Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada	
		Juazeiro do Norte	Escola Profissionalizante Francisca Nobre da Cruz	Privada	

Técnico em Apoio ao Acolhimento em Saúde	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Técnico em Atendimento Pré-Hospitalar	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Técnico em Citopatologia	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Técnico em Hemoterapia	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
			Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal
	Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
Técnica em Necropsia	Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
			Juazeiro do Norte	Faculdade de Medicina Estácio de Juazeiro do Norte	Privada
Técnico em Óptica	Concomitante	Presencial	Sobral	Senac – Sobral	Sistema S
Técnico em Óptica	Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
				Centro de Formação Profissional Ratio	Privada
			Juazeiro do Norte	SENAC – Juazeiro do Norte	Sistema S
Técnico em Órtese e prótese	Indeterminada	Presencial	Fortaleza	Campus – Fortaleza – Dionísio Torres	Privada
Habilitação Profissional de Técnico em Optometria	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Centro de Formação Profissional RATIO	Privada

Técnico em Cuidados Domiciliares	Subsequente	Presencial	Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Saboia	Pública Municipal
Especialização Técnica em Instrumentação Cirúrgica	Subsequente	Presencial	Crato	SENAC – Crato	Sistema S
			Fortaleza	SENAC – Fortaleza	Sistema S
			Iguatu	SENAC – Iguatu	Sistema S
			Juazeiro do Norte	SENAC – Juazeiro do Norte	Sistema S
			Sobral	Senac – Sobral	Sistema S
			Tauá	Centro Integrado de Educação Profissional	Privada
Especialização Técnica de Nível Médio em Saúde do Idoso	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
			Sobral	Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia	Pública Estadual
Especialização Técnica de Nível Médio em Saúde do Trabalhador	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Especialização Técnica de Nível Médio em Urgência e Emergência	Subsequente	Presencial	Fortaleza	Escola de Saúde Pública do Ceará	Pública Estadual
Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho	Subsequente	Presencial	Mauriti	Centro Educacional Lacerda	Privada
Especialização Técnica em Enfermagem para o Cuidado ao Idoso	Indeterminado	Presencial	Mauriti	Centro Educacional Lacerda	Privada
			Tauá	Centro integrado de Educação profissional	Privada

Especialização Técnica em Saúde da Família	Indeterminado	Presencial	Mauriti	Centro Educacional Lacerda	Privada
--	---------------	------------	---------	----------------------------	---------

ANEXOS

ANEXO 1

INSTRUMENTO ORIENTADOR PARA APLICAÇÃO DOS CONTEXTOS DA ANÁLISE DE POLÍTICAS DE BALL*

*Adaptado de um estudo realizado por Vidovich (2002), tomando como base as perguntas formuladas por Mainardes (2006a).

CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

- 1) Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? A política emergiu agora? Quando emergiu, por que diante desse cenário político?
- 2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?
- 3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?
- 4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?
- 5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank, organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)
- 6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?
- 7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?
- 8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?
- 9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.

CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

- 1 - Quando iniciou a construção do texto da política?
- 2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?
- 3 - Como o texto (ou textos) da política foi(foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?
- 4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?
- 5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?
- 6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?
- 7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?
- 8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?
- 9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?
- 10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?
- 11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?
- 12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?

CONTEXTO DA PRÁTICA

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo (ou foi) implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

ANEXO 2**Anuências das ETSUS**

ESTADO DO CEARÁ
 PREFEITURA MUNICIPAL DE IGUAU
 SECRETARIA MUNICIPAL DA SAÚDE
 ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DE IGUAU



**DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DE PROJETO DE
 PESQUISA Nº 14/2017**

A Escola de Saúde Pública de Iguatu - ESPI, na condição de instituição responsável pela articulação da Educação Permanente em Iguatu, aprova a proposta de realização, no Município, do projeto de pesquisa "ANÁLISE DA POLÍTICA DE ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE NO ESTADO DO CEARÁ: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas", cujo o pesquisador responsável é, Diógenes Farias Gomes, pertencente ao Curso de MESTRADO ACADÊMICO EM SAÚDE DA FAMÍLIA da UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA, sob orientação da Profa Dra Maria Socorro de Araújo Dias.

Após avaliação do projeto, a ESPI autoriza a realização da pesquisa no Município de Iguatu - CE, que será realizada por meio de um estudo documental, exploratório-descritivo e empírico o qual objetiva analisar a política de ensino técnico em saúde implementada e vigente nas ETSUS do estado do Ceará.

O acesso ao serviço deverá ser realizado de acordo com pactuação prévia entre os pesquisadores e o gestor, nas datas e horários disponíveis.

Salienta-se que essa autorização está condicionada à aprovação prévia dessa pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa e à observação a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde-CNS/MS por parte dos pesquisadores. O descumprimento dessas condições assegura ao município o direito de cancelar essa autorização.

Iguatu, 10 de maio de 2017.

Maria do Livramento Alencar de Holanda

Maria do Livramento Alencar de Holanda
 Coordenação de Formação e Educação Permanente em Saúde
 Escola de Saúde Pública de Iguatu – ESPI

ESCOLA DE FORM. E EDUCAÇÃO
 PERMANENTE EM SAÚDE DO MUNICÍPIO
 IGUAU-CE - EFETI
 CNPJ: 13.673.723/0001-01



ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE
DA FAMÍLIA VISCONDE DE SABÓIA

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Manifesto anuência a realização da pesquisa de dissertação de Diógenes Farias Gomes, Mestrando em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulada: "Análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas", com Orientação da Profa Dra Maria Socorro de Araújo Dias, conforme protocolo de pesquisa apresentado a esta Escola Técnica do SUS.

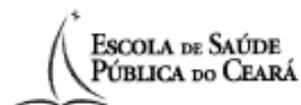
Sobral, CE, 28 de abril de 2017


Maria José Galdino Saraiva
Coordenadora de Ensino Técnico da
Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia



Sobral
Prefeitura Municipal
Secretaria de Saúde

Av. John Sanford, 1220 - Juruá - Sobral - Fone/Fax: (88)3614-5570
E-mail: escolaesaudedofamilias@sobral.ce.gov.br



TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Manifesto anuência a realização da pesquisa de dissertação de Diógenes Farias Gomes, Mestrando em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulada: "Análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas", com Orientação da Profa Dra Maria Socorro de Araújo Dias, conforme protocolo de pesquisa apresentado a esta Escola Técnica do SUS.

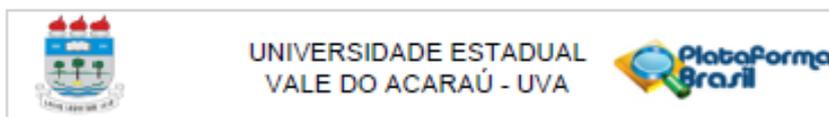
Fortaleza, CE, 26 de ABRIL de 2017



Caio Garcia Correia Sá Cavalcanti
Diretor da Escola de Saúde Pública do Ceará

ANEXO 3

Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ANÁLISE DA POLÍTICA DE ENSINO TÉCNICO EM SAÚDE NO ESTADO DO CEARÁ: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas

Pesquisador: Maria Socorro de Araújo Dias

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63995317.8.0000.5053

Instituição Proponente: Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.158.041

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de dissertação do Programa de Mestrado Acadêmico em Saúde da Família da Universidade Federal do Ceará, Campus de Sobral. A Investigação ocorrerá nas 04 Escolas Técnicas do SUS do Estado do Ceará, no período de março de 2017 a fevereiro de 2018.

Objetivo da Pesquisa:

O estudo tem como objetivo geral analisar a política de ensino técnico em saúde implementada e vigente nas ETSUS do estado do Ceará, a partir da abordagem de ciclo de políticas de Stephen Bail. Tem como objetivos específicos: Identificar as influências e tendências nacionais e internacionais na formulação da política de ensino técnico em saúde; - Interpretar as expressões textuais que repercutem na implementação da política de ensino técnico em saúde no Brasil, considerando o direcionamento da sua linguagem; - Compreender como os profissionais se apropriam das propostas colocadas no texto da política de ensino técnico em saúde; - Investigar evidências de dificuldades, resistências e/ou rupturas na implementação de ensino técnico em saúde; e - Compreender as estratégias implantadas ou evidentes na literatura, que permitam o enfrentamento de problemas identificados na execução da política de ensino técnico na saúde.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Toda pesquisa envolve riscos em menor ou maior grau e que o pesquisador deverá evitar

Endereço: Av Comandante Maurocílio Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby **CEP:** 62.041-040
UF: CE **Município:** SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 **Fax:** (88)3677-4242 **E-mail:** uva_comitedeetica@hotmail.com



UNIVERSIDADE ESTADUAL
VALE DO ACARAÚ - UVA



Continuação do Parecer: 2.158.041

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.pdf	20/01/2017 16:26:16	Maria Socorro de Araújo Dias	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/01/2017 16:23:03	Maria Socorro de Araújo Dias	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	20/01/2017 16:22:44	Maria Socorro de Araújo Dias	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SOBRAL, 05 de Julho de 2017

Assinado por:
Maristela Ines Osawa Chagas
(Coordenador)

Endereço: Av Comandante Maurocílio Rocha Ponte, 150
Bairro: Derby CEP: 62.041-040
UF: CE Município: SOBRAL
Telefone: (88)3677-4255 Fax: (88)3677-4242 E-mail: uva_comitedeetica@hotmail.com

DOCUMENTOS SUPLEMENTARES

MODELO ANUÊNCIA

Manifesto anuência a realização da pesquisa de dissertação de Diógenes Farias Gomes, Mestrando em Saúde da Família pela Universidade Federal do Ceará (UFC), intitulado: “Análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas”, conforme protocolo de pesquisa apresentado a esta Escola Técnica do SUS.

_____, CE, ____ de _____ de 2017

Diretor(a) da Escola (especificar nome)

Modelo Termo de fiel depositário

(Diretores das Escolas Técnicas do SUS ou responsável direto pelo documento)

Prezado Diretor(a),

A Escola Técnica do SUS, sob sua coordenação está sendo convidado a participara de um projeto de pesquisa: “Análise da política de ensino técnico em saúde no Estado do Ceará: estudo a partir da abordagem do Ciclo de Políticas”, do Mestrando em Saúde da Família Diógenes Farias Gomes.

A pesquisa tem o objetivo de “analisar a política de ensino técnico em saúde implementada e vigente nas ETSUS do estado do Ceará, a partir do modelo de ciclo de políticas de Stephen Ball”. Desta forma faz-se necessário o acesso: ao Projeto Pedagógico instituído na Escola; documentos referentes aos cursos técnicos em realização (em qualquer modalidade ou formatação, como pós-técnico e qualificação), que se encerram até dezembro de 2017.

Na perspectiva de assegurar as boas práticas na pesquisa, serão atribuídos nomes fictícios às instituições participantes do estudo, no intuito de preservar o anonimato. Em momento alguma a instituição sob sua coordenação será prejudicada por participar ou não dessa pesquisa. Para tanto, embora a participação seja importante, você não deve fazê-lo contra sua vontade.

Se durante a pesquisa você tiver qualquer dúvida poderá entrar em contato com Diógenes Farias Gomes, Rua Maria Alice Barreto, 1327, Campo dos Velhos, Sobral-CE. CEP: 62041-550. Telefone: (88) 99714-3104. E-mail: diogenesfgo@gmail.com. Ainda, você poderá apresentar recursos ou reclamações em relação ao presente estudo, contactando a Secretaria do Comitê de Ética da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) diretamente pelo telefone (88)3677-4255, ou no Endereço: Avenida Comandante Mauricélio Rocha Ponte, nº150 – Derby – CEP: 62041-040 – Sobral, CE.

Eu, _____, compreendi os propósitos apresentados e concordo que os documentos sobre minha responsabilidade sejam fornecidos para esta pesquisa, estando ciente dos direitos que me são assegurados.

_____, CE, ____ de _____ de 2017.

**MODELO AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DO INSTRUMENTO DE
COLETA DE DADOS**

Eu (nós) _____, autorizo(amos)
Diógenes Farias Gomes, mestrando do Programa de Pós-graduação em Saúde da Família da
Universidade Federal do Ceará, a utilizar o instrumento de coleta de informações o qual utilizei
em um estudo de minha autoria.

_____, _____, _____ de _____ de 2017

Assinatura(s) do autor(es)