



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**ONDINA MARIA CHAGAS CANUTO**

**A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS EM CURRÍCULOS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DA SAÚDE**

FORTALEZA  
2012

**ONDINA MARIA CHAGAS CANUTO**

**A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULOS DE  
FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DA SAÚDE**

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, no Programa de Pós-Graduação em Educação, como requisito parcial e indispensável para obtenção do Título de Doutor em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Meirecele Caliope Leitinho e coorientação do Prof. Dr. Francisco Antônio Loiola.

Programa: Pós-Graduação em Educação Brasileira

Linha de Pesquisa: Avaliação Educacional

Eixo Temático: Avaliação Curricular

FORTALEZA  
2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Biblioteca de Ciências Humanas

- 
- C235a Canuto, Ondina Maria Chagas.  
A abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica na área da saúde /  
Ondina Maria Chagas Canuto. – 2012.  
268 f. : il. color., enc. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2012.  
Área de Concentração: Avaliação educacional.  
Orientação: Profa. Dra. Meirecele Caliope Leitinho.  
Coorientação: Prof. Dr. Francisco Antônio Loiola.
1. Pessoal da área de saúde pública – Educação – Avaliação – Fortaleza(CE). 2. Ensino profissional  
– Avaliação – Fortaleza(CE) – Currículos. 3. Ensino técnico – Avaliação – Fortaleza(CE) – Currículos.  
4. Escola de Saúde Pública do Ceará. I. Título.

**A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS EM CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO  
PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DA SAÚDE**

**ONDINA MARIA CHAGAS CANUTO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profª Drª Meirecele Caliope Leitinho  
(Orientadora)

---

Prof. Dr. Francisco Antônio Loiola  
(Coorientador)

---

Prof. Dr. Enéas de Araújo Arrais Neto

---

Prof. Dr. Jacques Therrien

---

Prof. Dr. José Jackson Coelho Sampaio

---

Prof. Dr. Luiz Odorico Monteiro de Andrade

## AGRADECIMENTOS

Nos primeiros passos, lá estavam eles,

dando-me as mãos para empreender curtas, mas firmes caminhadas...

Nos passos seguintes, lá estavam muitos,

Encorajando-me para ir mais longe...

Depois de caminhar firmemente em companhia de muitos...

Percebe-se que o caminhar é sempre compartilhado e jamais terá fim.

Agradeço a Deus pela vida e pelos caminhos que ele me orienta;

aos meus pais, Dálton e Virgínia, agradeço pela vida e pelo braço amigo com que me apoiam;

agradeço ao Luiz Carlos, pelos passos compartilhados e pelo apoio sempre presente;

ao Levy e Samy, agradeço pelo compartilhar de suas caminhadas, ensinando e aprendendo sempre...

agradeço à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Meirecele Calíope Leitinho, orientadora de tese, pela oportunidade de vislumbrar e trilhar novos caminhos no campo da educação;

ao Prof. Dr. Francisco Antônio Loiola, coorientador, agradeço pela orientação que promoveu descobertas e aprendizagens;

agradeço ao Dr. Luiz Odorico Monteiro de Andrade pelo incentivo ao desafio da educação permanente;

à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Patrícia Helena Carvalho Holanda, demais professore(a)s e colegas do doutorado, agradeço a convivência nas descobertas no campo da educação;

à ESP-CE, seus/suas gestore(a)s, educadore(a)s e aluno(a)s, o meu agradecimento pelo acolhimento e possibilidade de entrar em seu mundo formativo.

a todas as pessoas que passaram e àquelas que estão presentes, e que me ensejaram uma postura reflexiva sobre o mundo, o meu reconhecimento pelas oportunidades de aprender e ensinar, todos os dias.

*Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura faço parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade. Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.*

(Paulo Freire)

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo central investigar, por meio de um estudo de caso, a presença e a influência da abordagem por competências na construção, organização e desenvolvimento de currículos na formação profissional técnica na área da saúde, mediante atuação da Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará. As Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituídas pela Lei nº 9.394/96 representaram um marco para a política de educação profissional, seguida de um conjunto de decretos, resoluções, pareceres, portarias e das políticas públicas que vão regulamentando e conformando referida política. A formação profissional técnica em saúde, a partir da orientação oficial, passou a (re) desenhar os currículos com base nas competências e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Este processo demandou uma nova dinâmica, de forma a alterar a organização curricular e as práticas pedagógicas. O campo da formação profissional técnica em saúde foi e é orientado pela emergência do Sistema Único de Saúde - SUS (Lei nº 8.080/90), política pública que passou a exigir, desde os anos 1990, novos processos de qualificação do(a)s trabalhador(a)s. Assim nasceu a necessidade de repensar os currículos de formação profissional que se contrapusessem a um modelo tradicional, de maneira a dar respostas às demandas emergentes no SUS. Os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico para a Área da Saúde, instituídos em 2000, passaram então a orientar esta elaboração curricular. Partimos da compreensão de currículo como um instrumento formal que orienta a trajetória de formação do(a)s aluno(a)s, aí incluindo as aprendizagens e experiências que são planejadas, conduzidas e avaliadas pela escola. Com base no método de Análise de Conteúdo, realizou-se a análise documental, de entrevistas e observações de campo, possibilitando a compreensão do enfoque por competências nos currículos de formação profissional técnica na área da saúde. O (re)desenho curricular desenvolvido pelas instituições formadoras, a partir das exigências da formação por competências, objeto deste estudo, encontrou no setor público de saúde do Brasil um campo crítico, mas aberto, apontando para o desenvolvimento de currículos como uma produção social, compreendendo-se as competências como um saber-agir complexo. Os resultados da pesquisa permitiram confirmar a hipótese de trabalho, identificando que a ESP-CE, apoiada nas orientações oficiais, anuncia e desenha seus currículos com base na abordagem por competências, mas, quer seja no inscrito, no manifestado pelos sujeitos envolvidos na pesquisa ou nas observações realizadas, não desenvolve uma sistemática em seus processos de construção e desenvolvimento curricular que demonstre uma prática consistente com essa abordagem, o que evidencia experiências diversificadas e pouco fundamentadas. Desta forma, a constituição dos currículos por competências na formação profissional técnica na Escola de Saúde Pública do Ceará continua sendo um desafio, de forma a converter o currículo por competências em um instrumento orientador de processos formativos, que, guardando coerência teórico-metodológica entre planejamento, execução e avaliação dos processos formativos, fortaleça a sintonia entre mundo da formação e mundo do trabalho (SUS), respondendo às exigências de formar para qualificar as práticas profissionais do(a)s trabalhador(a) e o Sistema Único de Saúde.

**Palavras-chave:** Saúde. Educação Profissional Técnica. Currículo. Competências.

## ABSTRACT

The main aim of this study was to investigate, through a case study, the presence and influence of the approach by curriculum competence construction, organization and development in technical formation in the health area, through the activities of the Public Health School of the State of Ceará. The Education Guidelines and Bases (LDB), instituted by Law 9.394/96 represented a landmark for professional education policy, followed by a series of decrees, resolutions, opinions, ordinances and public policies that will be regulating and shaping the aforesaid policy. The technical training in health, starting from the official guidance has (re)designated curricula based on skills and national curriculum guidelines for vocational technical level. This process required a new dynamics in order to change the curriculum and teaching practices. The field of technical training in health was and is oriented by the emergence of the Unified Health System - SUS (Law 8.080/90), public policy which has required, since the 90s, new processes of qualification for the workers. Therefore, it was issued the need to rethink the curricula of vocational training which oppose a traditional model, in order to respond to emerging demands of the SUS. The National Curriculum Benchmarks of Professional Education for the Technical Health Area, established in 2000, started orienting this curriculum construction. We start from the understanding of curriculum as a formal instrument that guides the path of formation of students including their learning and experiences that are planned, conducted and evaluated by the school. From the method of content analysis it was conducted document analysis, interviews and field observations, enabling the understanding of the approach by competences in the curricula of technical training in the health area. The curriculum re-design constructed by the training institutions departing from the requirements of the formation for competence, which is object of this study, found out in the public health sector in Brazil, a critical, but open field, pointing to the curriculum development as a social construction comprising the competencies from a complex know how to act. The survey results allowed us to confirm our hypothesis, identifying that the ESP-CE, from the official guidelines, advertises and draws its curricula based on the competence approach, but whether in written, expressed by the subjects involved in research or in the observations, there is an epistemological stance consistent with this approach, which highlights the fragility of this systematic approach to the construction, organization and curriculum development. Thus, the construction of curricula for training in technical skills at the Public Health School in Ceará remains a challenge, so as to convert the curriculum competencies in a guiding instrument for the formative processes that keeping theoretical and methodological coherence between planning, implementation and evaluation of training processes, strengthen the harmony between the world of training and the workplace, responding to the demands of training to qualify the professional practices of workers and the Unified Health System.

**Keywords:** Health; Technical Education; Curriculum; Competence

## LISTA DE FIGURAS

|            |   |     |
|------------|---|-----|
| Figura 1 – | Distribuição Geográfica das ETSUS.....  | 32  |
| Figura 2 – | Linha do Tempo.....   | 38  |
| Figura 3 – | Interação das Categorias de Análise dos Dados.....  | 125 |
| Figura 4 – | Itinerário Formativo e Mobilidade entre o Mundo da Formação e o<br>Mundo do Trabalho..... | 218 |

## LISTA DE QUADROS

|             |   |     |
|-------------|---|-----|
| Quadro 1 –  | Matriz de Referência para Construção Curricular-Núcleo da Área Saúde..  | 31  |
| Quadro 2 –  | Teorias que Fundamentam Estudos Curriculares e os Conceitos<br>Associados.....  | 55  |
| Quadro 3 –  | Lógicas de Elaboração do Currículo no Campo da Educação e da<br>Formação, Segundo Roegiers (1997).....                            | 60  |
| Quadro 4 –  | Características Curriculares, Segundo Roegiers, 1997.....   | 62  |
| Quadro 5 –  | Concepções de Currículo, Segundo Tardif (2006)  | 64  |
| Quadro 6 –  | Críticas às Dimensões da Abordagem por Competências, nos Currículos..   | 86  |
| Quadro 7 –  | Dimensão Formal.....  | 103 |
| Quadro 8 –  | Dimensão Aplicativa.....  | 103 |
| Quadro 9 –  | Dimensão Explicativa.....   | 104 |
| Quadro 10 – | Documentos de Referência para Normatização da Educação<br>Profissional Técnica na Saúde, no Brasil e no Ceará.....                | 107 |
| Quadro 11 – | Documentos de Referência para Educação Profissional Técnica<br>de Nível Médio, da Escola de Saúde Pública do Ceará.....           | 108 |
| Quadro 12 – | Sentenças Presentes nos Discursos dos Sujeitos Participantes da Pesquisa  | 162 |
| Quadro 13 – | Sentenças Presentes nos Documentos Oficiais (MEC, MS, CEC).....   | 163 |
| Quadro 14 – | Sentenças Presentes nos Documentos Oficiais da ESP-CE.....  | 164 |
| Quadro 15 – | Categorias/Frequência por Fonte de Dados.....   | 165 |
| Quadro 16 – | O Que é Convergente, Divergente, Divergente em parte ou Apresenta<br>Lacunas com Base nas Categorias Conceituais.....             | 167 |
| Quadro 17 – | Marcas da ESP Evidenciadas a partir das Categorias.....   | 168 |
| Quadro 18 – | Elaboração de um Currículo, Segundo Roegiers (2006) e a Avaliação da<br>Característica Curricular na Realidade da ESP-<br>CE..... | 196 |
| Quadro 19 – | Concepções de Currículo, Segundo Tardif (2006) e a Avaliação das<br>Características Curriculares na Realidade da ESP-CE.....      | 204 |

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES**

ACD – Auxiliar de consultório dentário

ACS – Agente comunitário de saúde

AIDPI - Atenção Integral as Doenças Prevalentes na Infância

APC - Abordagem por competências

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BVS - Biblioteca Virtual em Saúde

CAP – Conduta da atividade profissional

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE – Ceará

CEB - Câmara de Educação Básica

CEC – Conselho de Educação do Ceará

CEDES – Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde

CEGEP - Collège d'enseignement général et professionnel (Colégio de Ensino Geral e Profissional de Quebec)

CIDE – Consórcio Interamericano de Desenvolvimento da Educação

C.F. – Constituição Federal

CFE– Conselho Federal de Educação

CH – Carga Horária

CIES - Comissão de Integração Ensino-Serviço

CIB - Comissão Intergestora Bipartite

CD – Cirurgião-dentista

C.N.E. – Conselho Nacional de Educação

COEPS - Coordenação de Educação Profissional em Saúde

CONTEC - Conselho de Coordenação Técnico-administrativo

CQP - Complementação da qualificação profissional

CONOCER - Conselho de Normalização e Certificação de Competência Profissional

COREN – Conselho Regional de Enfermagem

COSEMS - Conselho Estadual de Secretários Municipais de Saúde do Ceará

CREDE – Centro Regional de Desenvolvimento da Educação

CRES - Coordenadorias regionais de saúde

CT – Curso Técnico

CTACS – Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde

CTE – Curso Técnico de Enfermagem

CTSB – Curso Técnico em Saúde Bucal

DACUM – Development of Curriculum (Desenvolvimento de Currículo)

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico

DOU – Diário Oficial da União

DS – Discurso do sujeito

EAD – Educação a distância

E.P – Educação profissional

EPT – Educação profissional técnica

ESB – Equipe de Saúde Bucal

ESF – Estratégia Saúde da Família

ESP-CE – Escola de Saúde Pública do Ceará

EPSJV - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio

ETSUS – Escolas técnicas do Sistema Único de Saúde

EUA – Estados Unidos da América

FACED – Faculdade de Educação (UFC)

FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador

FIOCRUZ - Fundação Oswaldo Cruz

GM – Gabinete do Ministro

IBGE/AMS – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Assistência Médico-Sanitária

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

L.O.S. – Lei Orgânica do SUS

MEC – Ministério da Educação

MF – Mundo da Formação

MS - Ministério da Saúde

MT – Mundo do Trabalho

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OPAS - Organização Pan-Americana de Saúde

PACS – Programa Agente Comunitário de Saúde

PBL - *Problem Based Learning* (Aprendizagem Baseada em Problemas)

PC – Plano de Curso

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDEE - Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PNEPS – Política Nacional de Educação Permanente em Saúde

PPP – Projeto político pedagógico

PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional

PROFAE – Projeto de Profissionalização de Trabalhadores da Área de Enfermagem

PROFAPS – Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde

PSF – Programa Saúde da Família

RCN – Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde

RE – Regimento Escolar

RETSUS – Rede de Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde

s.d. – sem data

SECITECE - Secretaria de Ciência, Tecnologia e Educação Superior

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

SEDUC - Secretaria da Educação Básica do Ceará

SESA-CE - Secretaria Estadual da Saúde (Ceará)

SMSE – Sistema Municipal de Saúde-Escola

SUS – Sistema Único de Saúde

TACS - Técnico agente comunitário de saúde

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE - Técnico em Enfermagem

THD – Técnico em Higiene Dental

TSB – Técnico em Saúde Bucal

UFC – Universidade Federal do Ceará

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFPA – Universidade Federal do Pará

ULaval – Universidade de Laval (Quebec)

UNASUS – Universidade Aberta do SUS

URCA – Universidade Regional do Cariri

UTI – Unidade de Tratamento Intensivo

UVA – Universidade Vale do Acaraú

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>1 INTRODUÇÃO</b> .....   | 16  |
| <b>2 O CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA</b> .....  | 22  |
| 2.1 O Contexto da pesquisa.....   | 22  |
| 2.2 A Problemática da pesquisa.....   | 39  |
| <b>3 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO</b> .....   | 45  |
| 3.1 Discussão sobre currículo.....  | 45  |
| 3.1.1 Currículo e sua construção histórica.....   | 51  |
| 3.2 Avaliação curricular.....   | 55  |
| 3.3 Abordagem por competências como eixo estruturante do currículo.....                               | 64  |
| 3.3.1 O estado da arte.....   | 65  |
| 3.3.1.1. O contexto internacional.....  | 65  |
| 3.3.1.2. Dados de estudos investigativos.....   | 74  |
| 3.3.2 Abordagem por competências: pressupostos e intenções.....                                       | 77  |
| 3.3.3 A abordagem por competências e seus diferentes sentidos no mundo do trabalho e da formação..... | 82  |
| 3.3.4 A noção de competências: visões conceituais diversas.....                                       | 86  |
| <b>4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</b> .....  | 96  |
| 4.1 Uma pesquisa qualitativa .....  | 96  |
| 4.1.1 Estudo de caso: aspectos teóricos e metodológicos.....  | 97  |
| 4.1.2 As fases da pesquisa.....   | 99  |
| 4.2 As técnicas de sistematização teórica e de coleta de dados .....                                  | 102 |
| 4.3 Os instrumentos utilizados.....   | 106 |
| 4.3.1 Análise documental.....   | 106 |
| 4.3.2 Entrevista semi-estruturada.....  | 108 |
| 4.3.3 Observação aberta.....  | 110 |
| 4.4 Análise de dados: a metodologia utilizada.....  | 112 |
| 4.5 O Contexto da pesquisa: Escola de Saúde Pública do Ceará.....                                     | 115 |
| 4.6 Os sujeitos participantes da pesquisa.....  | 123 |
| 4.7 Categorias conceituais e empíricas.....   | 124 |
| <b>5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS</b> .....   | 127 |
| 5.1 Apresentando os dados.....  | 127 |

|  |            |
|--|------------|
| 5.1.1 Os registros formais – a análise documental.....   | 127        |
| 5.1.2 A manifestação dos sujeitos participantes – a entrevista.....  | 137        |
| 5.1.3 A observação aberta.....   | 159        |
| 5.2 Análise dos dados.....   | 161        |
| 5.3 As convergências, divergências e lacunas identificadas.....  | 166        |
| 5.4 Matriciando os dados à luz das categorias conceituais e empíricas.....   | 179        |
| <b>6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO À LUZ DAS<br/>QUESTÕES DE PARTIDA.....</b>   | <b>209</b> |
| <b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>216</b> |
| <b>PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DE UMA<br/>SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO CURRICULAR, COM BASE NA<br/>PESQUISA AVALIATIVA REALIZADA.....</b> | <b>224</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>  | <b>232</b> |
| <b>ANEXO.....</b>  | <b>239</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>241</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa avaliativa em educação, realizada no campo do currículo na área da saúde, articulou contribuições teóricas, propósitos do SUS e de sua Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, orientações emanadas do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação, evidenciando a LDB, DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico, RCN para a Educação Profissional de Nível Técnico - Área Profissional Saúde, Resoluções, dentre outros; bem como os documentos oficiais do CEC e da ESP-CE, tudo isso permeado pelas percepções que se fundamentam na nossa experiência profissional no campo da saúde pública, nas observações pessoais e manifestações de sujeitos envolvidos no campo da investigação.

Que relação podemos fazer, porém, entre a temática desta tese de doutorado e o nosso percurso formativo?

O desafio da pesquisa social nos impulsionou a realizar caminhadas diversas, que foram articulando saberes e vivências, condicionando nossa perspectiva para o desvelar dos fatos sociais. Sob uma perspectiva ética, nos movimentamos para a produção de conhecimentos, como sujeito-aprendiz de um caminho em formação, que contribui para qualificar, com suporte em uma abordagem crítica, as práticas nos campos de saúde-educação, sendo estes os nossos territórios de prática.

O nosso caminho foi marcado pelo ser que se edifica socialmente e que recorta, ao longo da vida, experiências e saberes que vão conformando uma percepção do mundo, das pessoas e de si mesmo. As marcas que constituíram esta visão foram diversas e vem de variados espaços de aprendizagem, como a universidade, o trabalho, a cidade, o engajamento em diferentes grupos sociais, dentre outros, que orientaram nossa formação.

Nosso preparo e o curso de graduação em Serviço Social nos deu muitos subsídios para a vida pessoal e profissional. O Serviço Social se particulariza nas relações sociais como uma profissão interventiva no âmbito das questões sociais, tendo como grande campo de atuação o espaço das políticas públicas, de forma a responder pelo acesso dos segmentos da população economicamente desfavorecidos, aos serviços e benefícios constituídos e conquistados socialmente, em especial aqueles da área da Seguridade Social. Sua consolidação e seu protagonismo no campo político tem-lhe feito ampliar espaços de atuação profissional.

A Especialização em Gerontologia Social nos fez entender mais a vida e o processo natural do envelhecimento. Refletir sobre este tema, mediante um trabalho de pesquisa

científica, nos focou a visão sobre “O valor e o significado da casa para o idoso de baixa renda em Quixadá-CE”, momento este em que implantávamos e coordenávamos o Programa de Habitação Popular naquele município.

O mestrado em Gestão e Modernização Pública aprofundou nossa perspectiva sobre as políticas públicas sociais, possibilitando-nos analisar a política habitacional no Município de Sobral-CE sob o prisma da intersectorialidade.<sup>1</sup>

Foi neste percurso acadêmico que também nos fizemos como ser social e político, profissionalmente engajado. Destacamos um pouco desta história para identificar em nós estes valores e reafirmar esta influencia no delineamento da nossa visão de mundo e trajetória profissional.

A saúde e a educação, porém, ganharam importância para nós quando da experiência na Escola de Formação em Saúde da Família de Sobral, onde, no fim da década de 1999, participamos da elaboração da Política de Educação Permanente naquele município, por meio dos cursos de Residência Multiprofissional em Saúde da Família, quando partilhamos das experiências entre as diversas categorias profissionais que ali atuavam, envolvendo também os profissionais de nível médio e técnico.

O doutorado em Educação foi uma oportunidade para fazer uma síntese provisória do nosso percurso formativo e profissional, na medida em que nos levou a refletir sobre o papel social da educação, não apenas no seu valor formal, mas, sobretudo, nas possibilidades que temos de intervir educativa e pedagogicamente nos processos de trabalho. 'Educar' vem do latim *educare*, por sua vez ligado a *educere*, verbo composto do prefixo *ex* (fora) + *ducere* (conduzir, levar), que significa “conduzir para fora”, ou seja, preparar o indivíduo para o mundo. Este fenômeno permanente de ensinar e aprender, que para nós compõe o binômio da educação, nos proporciona a reflexão sobre as práticas pedagógicas que desenvolvemos ao longo da vida, na medida em que estamos constantemente sendo desafiados a nos manifestar no mundo, em interação com os outros, estabelecendo novas experiências socioeducativas.

O doutorado em Educação nos possibilitou uma formação mais aprofundada na área, trazendo conhecimentos novos, o que nos permitiu, com a apropriação de teorias estudadas e de práticas e experiências vivenciadas, incursionar por uma temática que nos mobilizou para

---

<sup>1</sup> A ideia conclusiva da dissertação, que deu nome ao trabalho de mestrado foi: “A Política Habitacional no Município de Sobral: É preciso construir pontes”. As políticas públicas precisam se ver entrelaçadas, desde o momento de sua concepção, compreendendo que o cidadão e a sociedade, público destinatário delas, não vivem dicotomizados, e que somente articuladas e envolvendo todos os setores e agentes implicados nos processos sociais, podem impactar a realidade social.

investigar a educação profissional técnica de nível médio na saúde, articulando duas grandes áreas das políticas públicas: saúde e educação.

Assim, construímos um percurso de reflexão sobre os currículos, que matriciou as áreas da saúde e educação, compreendendo que uma potencializa a outra na produção de práticas e saberes que materializam o compromisso com um novo modelo de atenção e gestão à saúde preconizado pelo SUS.

A motivação pelo tema desenvolvido – “A Abordagem por Competências nos Currículos de Formação Profissional Técnica na Saúde” nasceu de uma experiência profissional, na Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, onde estivemos vinculada no período de 2005 a 2008, quando iniciamos um Projeto de Intercâmbio de Conhecimentos Brasil-Canadá para a Formação de Recursos Humanos por Competências nas Escolas de Saúde do Estado do Ceará, cooperação esta que foi desenvolvida no período de 2006 a 2010, envolvendo os Municípios de Sobral e Fortaleza, por meio de seus Sistemas de Saúde Escola e a Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP-CE, como instituição formadora vinculada à Secretaria Estadual de Saúde.

O intercâmbio referenciado teve como um de seus objetivos desenvolver seis programas de formação profissional técnica, orientados pela abordagem por competências, oportunidade em que coordenamos a elaboração do Programa do Curso Técnico de Apoio ao Acolhimento em Saúde, no período de 2006 a 2008. Esta coordenação nos possibilitou, no ano de 2007, uma vivência de 45 dias em um Colégio de Formação Profissional Técnica, o CEGEP de Saint-Foy, na cidade do Quebec-Canadá. Recém-entrada no doutorado, a experiência nos levou a refletir sobre o desenvolvimento da abordagem por competências na Província de Quebec, tendo os CEGEP's como uma forte política pública de educação, que marca seus currículos orientados pela APC, a qual chegou também ao Brasil, assim como em tantos outros países. Conhecer sua presença e influência no nível da formação profissional técnica na área da saúde no Brasil, particularmente no Ceará, nos levou a aproximar-nos da Escola de Saúde Pública do Ceará, como campo de pesquisa, porquanto a ESP-CE desenvolvia currículos, ditos por competência, para formação profissional de nível técnico em saúde, no âmbito do Estado do Ceará.

Aqui destacamos outra oportunidade que tivemos neste processo de aprofundamento e reflexão sobre a abordagem por competências no percurso do doutorado, que foi participar do Programa de Doutorado no País com Estágio no Exterior – PDEE, com uma bolsa patrocinada pela CAPES, durante o ano de 2009, quando retornamos à Província de Quebec-Canadá, e nos vinculamos à Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Montreal. Este foi um

momento de desenvolvimento e aprofundamento de estudos teóricos que fundamentam a política de formação profissional desenvolvida naquela Província desde os anos 1960, bem como conhecer as práticas que lá se materializam neste campo. (APÊNDICE I)

Com base na experiência de atuação no nível da gestão e atenção do SUS, na área do planejamento, da humanização e desenvolvimento de processos de formação que se orientam pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde – PNEPS, do Ministério da Saúde, nosso interesse foi trazer a experiência que temos, como trabalhadora social na saúde, para o mundo reflexivo da educação, de maneira a implicá-las mutuamente.

Nosso propósito foi, então, discutir currículos organizados por competência nos cursos de educação profissional técnica na área de saúde ofertados pela Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará, evidenciando a importância do currículo, como núcleo estruturante da formação, que deverá promover estabelecimento de estratégias de ensino-aprendizagem que se articulem com as necessidades de formação demandadas pelo SUS, contribuindo para a formação de sujeitos que interfiram positivamente em sua realidade. Realizamos, pois, uma teia de relações, onde analisamos as práticas de elaboração, organização e desenvolvimento de currículos, as lógicas que orientaram essas práticas, bem assim a discussão da noção de competências.

A abordagem por competências desenha-se na reforma educacional em vários países de maneira diversificada, imprimindo uma nova relação entre educação – trabalho. No caso brasileiro, a LDB e seus instrumentos de regulamentação evidenciam que a educação profissional deve estar integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Essa legislação destaca, ainda, que as competências, habilidades e bases tecnológicas são elementos que embasam a organização dos currículos da educação profissional de nível técnico.

A Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP-CE), criada em 1993, credenciou-se em 2002, junto ao Conselho de Educação do Ceará para a realização de cursos de formação profissional técnica de nível médio, na saúde. Elaborou então seus planos de cursos técnicos com base nas orientações oficiais emanadas do MEC, do Ministério da Saúde e CEC. O desenvolvimento de currículos por competências é uma das exigências. Esta orientação chega com uma definição conceitual única, reafirmada nos documentos oficiais, bem como nos documentos-base da ESP-CE. Sem um referencial teórico definido quanto à APC, a Escola desenha seus planos de curso tomando-a como orientação.

Neste âmbito apresentamos como questões: A abordagem por competências apresenta-se como eixo estruturante nos currículos de formação profissional técnica na ESP-CE? Provoca mudanças no processo de construção, organização e desenvolvimento do currículo nos cursos de formação profissional técnica? Os agentes envolvidos apresentam percepções fundamentadas sobre a abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica em saúde?

Para empreender este percurso de reflexão, análise e proposição, dividimos o trabalho em sete capítulos, que vamos tecendo de maneira articulada, com um lustrativo que tece experiências e saberes articulados no percurso do doutorado, na perspectiva de contribuir para a qualificação dos processos formativos do campo técnico na saúde pública.

O segundo capítulo – logo após a introdução, que é o primeiro – apresenta o contexto e a problemática da nossa pesquisa, situando o espaço sociopolítico e histórico em que realizamos a imersão, como pesquisadora, identificando questões-chave, para evidenciar o problema.

No terceiro segmento empreendemos um exercício reflexivo sobre elaborações teóricas no campo do currículo e das competências, articulando estas duas grandes discussões no que chamamos currículo por competências na educação profissional técnica de nível médio na saúde. Trazemos contribuições de autores brasileiros, canadenses e europeus, de forma a ampliar a discussão conceitual, sobretudo quanto à abordagem por competências na educação profissional em saúde. Como estado da arte, trazemos um panorama internacional da APC e alguns dos estudos e reflexões sobre currículo por competências no campo da educação nacional e internacional, com autores que refletem sobre a temática, especialmente no terreno da formação profissional técnica no domínio da saúde.

O percurso metodológico da pesquisa é abordado no quarto módulo quando exibimos as ferramentas utilizadas e a dinâmica empreendida na pesquisa, que se desenvolve por meio de um estudo de caso analítico<sup>2</sup> e busca analisar seus achados por meio do método de Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin.

O capítulo cinco é dedicado à apresentação e análise dos dados de pesquisa obtidos junto à Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará, focando nas concepções e percepções sobre competências, na construção, organização e desenvolvimento curricular, bem como na

---

<sup>2</sup> Compreendemos um estudo de caso analítico como aquele que ultrapassa a função simplesmente descritiva, buscando um nível analítico e propositivo, oferecendo proposições para uma sistematização de elaboração curricular por competências.

formação dos formadores como agentes importantes na dinâmica de concretização dos currículos na escola.

O capítulo seis traz a discussão dos resultados, entendendo que todo o desenrolar do trabalho constituiu elementos para a análise do tema proposto. Na busca de ir dando respostas às questões que nortearam nosso estudo, fizemos considerações sobre cada uma das categorias surgidas no curso da pesquisa, para finalmente confirmar nossa hipótese de tese.

Nas considerações finais, como contribuição da pesquisa, juntamos uma proposição de elementos para organização de uma Sistemática de Avaliação Curricular para a educação profissional técnica na saúde, sob o enfoque da abordagem por competências.

Particularmente para nós, este trabalho representou um aprofundamento de nossa visão sobre o tema e a possibilidade de estando nos espaços da gestão e da formação em saúde, a partir das diferentes experiências profissionais que foram se somando ao longo do estudo; desenvolver um marcante movimento de reflexão-ação-reflexão, que nos permitiu um aprimoramento de nossa intervenção.

Para a educação profissional técnica na área da saúde e para o campo da avaliação curricular, entendemos que este ensaio tem importância, porquanto reúne elementos teórico-metodológicos sobre o tema proposto, inspirando-se em uma realidade, que é a ESP-CE, a qual representa exemplaridade no terreno curricular na formação técnica em saúde no Brasil. Lembramos ainda Jonnaert et al(2004), quando identificam a insuficiência do quadro teórico da lógica de competências para os programas de formação e a raridade de pesquisas relativas ao conceito de competência nos currículos de formação. Assim, oferecemos o nosso estudo como uma contribuição para o seu aprofundamento.

## **2 O CONTEXTO E A PROBLEMÁTICA DA PESQUISA**

Este capítulo tem dois objetivos: primeiramente, apresenta o contexto em que se encontra nossa problemática, situando-o por meio de uma linha do tempo que registra os atos que marcaram a educação profissional técnica de nível médio, na área da saúde, no Brasil e no Ceará; em segundo lugar, traz a problemática da pesquisa, evidenciando a abordagem por competências como exigência para conformação dos currículos de formação profissional técnica na Escola de Saúde Pública do Ceará, para, em consequência, externar nossas questões de pesquisa, objetivos e hipótese de trabalho.

### **2.1 O Contexto da Pesquisa**

Nossa problemática desenha-se e tem como pano de fundo diferentes contextos, porquanto busca matriciar saúde e educação, duas áreas deveras desafiadoras no contexto brasileiro. Assim, apontaremos os dois quadros que permeiam nosso campo de estudo. Numa tentativa de dar uma visão cronológica ao que vai se desenhando, vamos alternar os principais marcos legais e as políticas/ações públicas nos campos da saúde e educação, com o enfoque na educação profissional técnica na área da saúde, iniciando pela promulgação, em 1988, da Constituição Federal em vigor, que é marco para o surgimento do SUS.

O Sistema Único de Saúde brasileiro (SUS) foi concebido na Constituição Federal de 1988, em seus artigos 196 a 200, imprimindo um conceito ampliado à saúde, destacando o seu caráter universal. Define a saúde como um direito de todos e dever do Estado, demonstrando como princípios a universalidade, a integralidade e a participação da comunidade, dentre outros. Sua regulamentação ocorreu pela Lei Orgânica da Saúde, de nº 8.080, aprovada em 1990, que orienta a implementação das ações e serviços de saúde executados pelo SUS e dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde da população; a organização e funcionamento dos serviços correspondentes, indicando princípios e diretrizes norteadoras da política de saúde no Brasil.

Ainda como preceito constitucional, o Ministério da Saúde tem a responsabilidade de ordenar a formação de pessoal no campo da saúde (CF Art. 200, inciso III) e de incrementar na sua área de atuação o desenvolvimento científico e tecnológico (CF Art. 200, inciso V). Estas responsabilidades são divididas com os gestores estaduais e municipais do SUS, sob a sua coordenação, quanto à formulação de políticas orientadoras de formação.

A Lei Nº 8.080/90 orientou as três esferas de governo para a organização de um sistema de formação de recursos humanos para a saúde, em todos os níveis de ensino, inclusive de pós-graduação, além da elaboração de programas de permanente aperfeiçoamento de pessoal. Assim, foi criada, em 1993, a Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP-CE, vinculada à Secretaria Estadual de Saúde, como uma iniciativa do Governo do Estado. Nasceu na perspectiva estratégica de apoiar a formação de gestores e trabalhadores do SUS, na desafiante missão de “contribuir para a excelência da atenção à saúde e a melhoria de vida da população do Ceará por meio de desenvolvimento de programas de formação e educação permanente dos profissionais de saúde, extensão e pesquisas sobre temas relevantes em saúde pública” (PDI-ESP-CE, p.11); colaborando, assim, para fomentar a formação nos espaços organizativos da recém-criada política pública de saúde no Ceará, que se construía nos municípios cearenses e na esfera do Estado.

Passados mais de 20 anos de implantação do SUS, e com suporte nas novas demandas postas por este sistema, identifica-se na área de saúde uma crescente necessidade e ampliação de oferta dos cursos de nível médio que podem ser de qualificação, habilitação ou especialização, aperfeiçoamento e atualização. As possibilidades de articular estes cursos entre si e com o ensino médio regular destacam-se como potencialidades para a área da saúde, haja vista as oportunidades profissionais de estabelecer itinerários formativos, sobretudo para os auxiliares oriundos das antigas habilitações parciais, criadas pelo Parecer 45/72<sup>3</sup>. O incremento da formação técnica em saúde possibilita uma qualificação para um maior alcance do SUS ante o crescimento da demanda por acesso universal e com qualidade, sobretudo quando a tecnologia na saúde passa a exigir novas competências profissionais.

Destacamos dois programas instituídos nacionalmente no âmbito do SUS, no início da década de 1990, tendo o Ceará como protagonista, que representaram um salto organizativo e de resolubilidade importantes na política de saúde no nível da atenção básica, e que vieram a demandar processos de formação específicos para os profissionais neles envolvidos. Reportamo-nos ao Programa Agente Comunitário de Saúde (1991) e ao Programa Saúde da Família (1994), que envolveram profissionais de variadas formações e níveis de escolaridade, sendo hoje espaços de atuação dos profissionais de nível técnico, sobretudo aqueles que são foco de nossa pesquisa.

---

<sup>3</sup> Do técnico formado com base nas diretrizes curriculares apoiadas no Parecer CFE n.º 45/72 era exigida, predominantemente, formação específica. Em geral, um técnico não precisaria transitar por outra atividade ou setor diverso do de sua formação, mesmo que pertencesse à mesma área profissional.

Já no campo da educação, como aspecto legal, tivemos em 1996 a instituição da Lei nº 9.394, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, e que merece nesta contextualização o nosso destaque. Referida lei dedica uma seção à Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Vejamos trecho de documento do MEC sobre o destaque conferido à Educação Profissional na LDB:

Dispõe sobre a Educação Profissional num capítulo separado da Educação Básica, superando enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, (...) favorecendo a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar” (Documento do Ministério da Educação: Centenário da Rede Federal de Educação profissional e tecnológica. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13175](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13175)).

As Diretrizes e Bases da Educação Brasileira definiram os fins da Educação Nacional, em seu art. 2º, afirmando que, “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Dentre os seus princípios, destacam-se a igualdade de condições para acesso e permanência na escola, liberdade, pluralismo de ideias, coexistência de instituições públicas e privadas, gratuidade do ensino público, valorização do profissional de educação, gestão democrática, qualidade, valorização da experiência extraclasse e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

A LDB estabelece ainda, que caberá à União a coordenação da Política Nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. Destaca também que os sistemas de ensino terão liberdade de organização, conforme estabelece referida lei (Art. 8º, § 1º e 2º).

Numa ação integrada entre União, Distrito Federal, estados e municípios, com arrimo em competências definidas para cada nível da gestão, a educação escolar está proposta na LDB como: Educação Básica (infantil, ensino fundamental, ensino médio) e Educação Superior. Tem acesso à educação profissional o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio ou superior, ou ainda o trabalhador em geral, jovem ou adulto.

O destaque à Educação Profissional proposta na LDB em vigor, em comparação com a LDB anterior (Lei n. 5.692 - de 11 de agosto de 1971), demonstra a tendência de estreitar a relação entre educação e mundo do trabalho, que se desenha como um marco nos processos

de reforma educacional recente no País. O suporte institucional legal se desdobra, como vimos, dentre outros, com o Decreto nº 2.208/97 e, posteriormente, substituindo-o, com o Decreto nº 5.154/2004, que orientaram reformas na Educação Profissional.

O Decreto nº 2.208/1997 que primeiro regulamentou a Educação Profissional prevista na LDB é revogado pelo Decreto nº 5.154 de 23.07.2004, que passou a vigorar regulamentando o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da LDB, estabelecendo as diretrizes e bases da educação nacional e dando outras providências. O novo decreto enfatizou a ideia de construção de itinerário formativo quando da oferta de cursos e programas de educação profissional, considerando “itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos” (Decreto nº 5.154/2004, § 3º do Art. 3º).

Outro aspecto importante que articula a formação profissional e o trabalho, dada a LDB, é a integração da Educação Profissional às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia; sua integração com o ensino regular e o reconhecimento e certificação do conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, que poderá ser objeto de avaliação para prosseguimento ou conclusão de estudos, conforme está previsto nos art. 30, 40 e 41 da LDB e regulamentação conforme citado no parágrafo anterior..

Numa perspectiva de formação integral para os jovens, público em potencial para o ensino técnico, lembramos também, conforme Mello, que:

A importância da articulação entre a educação básica e profissional na preparação do jovem para o trabalho nesta etapa da vida, devendo ter algumas características que aproximam mais do que distanciam a formação de base e a profissional: a) desenvolvimento de competências cujo início deve estar firmemente calçado numa educação básica de qualidade; b) Preparação para ocupar um posto de trabalho não definitivo, que deve ser entendido como o início de uma trajetória profissional flexível, auto gerida e de muitas etapas ao longo da vida; c) aproveitamento da experiência de vida – inclusive a adquirida no mercado informal de trabalho – tanto na educação básica quanto na profissional. Esta necessária articulação entre o ensino médio e o técnico de nível médio precisa ser pensado de modo inovador, haja vista que, é neste processo continuado de formação que se vai tecendo o itinerário formativo de jovens e trabalhadores que adquirem não apenas conhecimentos técnicos; mas desenvolvem competências enquanto sujeitos de intervenção social. (Texto avulso, p. 5 e 6, disponível em [www.namodemello.com.br](http://www.namodemello.com.br). acesso: 17.08.2009).

Hoje, este desafio pode se configurar além de articulação entre ensino médio e técnico, tratando-se de uma integração curricular, considerando-se o modelo integrado como um curso único, com matrícula, desenvolvimento e conclusão com processos unificados. Isto significa integrar o processo formativo em todo o percurso, articulando o ensino médio com a formação

profissional técnica. No currículo do ensino médio integrado, os conhecimentos gerais e específicos devem ser formulados e compreendidos de forma articulada. O Estado do Ceará, por meio de sua Secretaria de Educação, pratica uma experiência de Ensino Médio Integrado, inclusive com cursos de formação profissional técnica no campo da saúde.

Referência importante na seara da formação profissional técnica é a Resolução N° 04/99 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico, entendidas como “um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”. (Res. n° 04/99, Art. 2°).

Referida Resolução destaca princípios da Educação Profissional de nível técnico, dentre outros:

- independência e articulação com o ensino médio;
- respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- desenvolvimento de competências para a laboralidade;
- flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- autonomia da escola em seu projeto pedagógico. (Resolução CNE/CEB n° 4/99, Art. 3°)

O Parecer CNE/CEB N° 33/2000 fixou prazo final até 31.12.2001 para o período de transição para implementar as DCN para Educação Profissional de Nível Técnico; alterando o parecer CNE/CEB N° 30/2000, que definia a implementação a partir do ano de 2001, justificado pela complexidade de alteração da lógica de elaboração curricular, por competências, orientada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Destacamos a seguir a descrição da área profissional saúde, objeto de nosso interesse, apontando o que estabelecem a Resolução CNE/CEB N° 04/99 e Anexo, quanto à caracterização da área, as competências profissionais gerais do técnico na área saúde as competências específicas, bem como a carga horária mínima de cada habilitação.

A Resolução CNE/CEB n° 04/99 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Profissional de Nível Técnico, assim descreve o setor saúde:

Compreende as ações integradas de proteção e prevenção, educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando à promoção da saúde, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar. A atenção e a assistência à saúde abrangem todas as dimensões do ser humano – biológica, psicológica, social, espiritual, ecológica - e são desenvolvidas por meio de atividades diversificadas, dentre as quais biodiagnóstico, enfermagem, estética, farmácia, nutrição, radiologia e diagnóstico por imagem em saúde, reabilitação, saúde bucal, saúde e segurança no trabalho, saúde visual e vigilância sanitária. As ações integradas de saúde são realizadas em estabelecimentos específicos de assistência à saúde, tais como postos, centros, hospitais, laboratórios e consultórios profissionais, e em outros ambientes como domicílios, escolas, creches, centros comunitários, empresas e demais locais de trabalho. (Anexo, item 17.1).

Mais uma vez, destacamos este como o cenário de atuação dos profissionais de saúde, portanto, caracterizado como o mundo do trabalho a ser considerado em nossas análises posteriores.

São competências profissionais gerais para Educação Profissional de Nível Técnico da área Saúde, conforme as DCN para a Educação Profissional Técnica:

- Identificar os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.
- Identificar a estrutura e organização do sistema de saúde vigente.
- Identificar funções e responsabilidades dos membros da equipe de trabalho.
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade.
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área.
- Aplicar normas de biossegurança.
- Aplicar princípios e normas de higiene e saúde pessoal e ambiental.
- Interpretar e aplicar legislação referente aos direitos do usuário.
- Identificar e aplicar princípios e normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação do meio ambiente.
- Aplicar princípios ergonômicos na realização do trabalho.
- Avaliar riscos de iatrogenias, ao executar procedimentos técnicos.
- Interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde.
- Identificar e avaliar rotinas, protocolos de trabalho, instalações e equipamentos.
- Operar equipamentos próprios do campo de atuação, zelando pela sua manutenção.
- Registrar ocorrências e serviços prestados de acordo com exigências do campo de atuação.
- Prestar informações ao cliente, ao paciente, ao sistema de saúde e a outros profissionais sobre os serviços que tenham sido prestados.
- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde.
- Coletar e organizar dados relativos ao campo de atuação.
- Utilizar recursos e ferramentas de informática específicos da área.
- Realizar primeiros socorros em situações de emergência. (DCN para Formação Profissional de Nível Técnico – Resolução CNE/CEB Nº 04/99, anexo, item 17.2)

Analisamos de forma positiva o enfoque das competências há pouco relacionadas, no que diz respeito à amplitude com que orienta o conjunto das profissões técnicas da área saúde para uma visão ampla dos processos saúde-doença, levando em conta os determinantes sociais; o trabalho em equipe; a atenção ao meio ambiente; a humanização da atenção, com

respeito a autonomia dos usuários; a saúde dos trabalhadores da área, dentre outros. Na lista das 20 competências gerais, contudo se identifica algumas que lembram objetivos de aprendizagem; demonstrando um nível tal de detalhamento que mais parecem atividades.

Diz ainda as DCN – Anexo, item 17.3 que as competências específicas de cada habilitação deverão ser definidas por parte de cada escola, de maneira a complementar o currículo, em função do perfil profissional de conclusão da habilitação. A carga horária mínima de cada habilitação da área da saúde está definida em 1.200 horas.

Desta forma, justifica ainda a Resolução CNE/CEB Nº 4/99 sobre o papel da EPT:

A Educação Profissional assim concebida não se confunde com a Educação Básica ou superior. Destina-se àqueles que necessitam se preparar para seu desempenho profissional, num sistema de produção de bens e de prestação de serviços, onde não basta somente o domínio da informação, por mais atualizada que seja. Deve, no entanto, assentar-se em sólida educação básica, ferramenta essencial para que o cidadão-trabalhador tenha efetivo acesso às conquistas tecnológicas da sociedade, pela apropriação do saber que alicerça a prática profissional. A nova exigência é a do desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com criatividade, autonomia, ética e efetividade. (Anexo, itens 1.3 e 1.4)

Quanto à dinâmica do currículo, o curso técnico poderá ser realizado, segundo o Parecer CNE/CEB nº 16/99, de uma vez, por inteiro, ou a integralização da carga horária mínima, com as competências mínimas exigidas para a área profissional/habilitação, que se dará pelo somatório de etapas ou módulos cursados na mesma escola ou em cursos de qualificação profissional/módulos oferecidos por outros estabelecimentos de ensino. Estes, bem como os conhecimentos adquiridos no trabalho, poderão ser aproveitados, em processo avaliativo realizado pela escola que oferece a referida habilitação profissional, à qual compete, conforme o artigo 41º da LDB, avaliação, reconhecimento e certificação para continuidade ou conclusão de estudos.

Na sequência do ordenamento legal sobre Educação Profissional Técnica, o Ministério da Educação lança no ano de 2000 os Referenciais Curriculares Nacionais (RCN) da Educação Profissional de Nível Técnico para a Área Profissional Saúde. Referido documento apresenta o setor saúde desde um enfoque ampliado, apontando primeiro a amplitude de ação na área específica da saúde, que não se limita a intervenções curativas, destacando em seguida a perspectiva intersetorial da saúde, identificando que a responsabilidade social do setor saúde está além dela mesma, desafiando-a a constituir interface com o conjunto das outras políticas. Vejamos o que diz:

A área de Saúde ocupa-se da produção de cuidados integrais de saúde no âmbito público e privado do sistema de serviços, por meio de ações de apoio ao diagnóstico, educação para a saúde, proteção e prevenção, recuperação e reabilitação e gestão em saúde desempenhadas por profissionais das diferentes subáreas que a compõem. Outro compromisso da área é a interlocução, interação e pactuação com outros setores da economia e da sociedade que têm relevância no estado de saúde da população, e que influenciam na organização dos respectivos serviços. Depreende-se disso que as ações da área possuem um enfoque setorial e outro intersetorial. (Brasil. RCN, 2000, p. 9)

A reforma sanitária brasileira, movimento desencadeado na 8ª Conferência Nacional de Saúde, foi a grande inspiradora de uma nova compreensão da saúde como qualidade de vida, que é determinada socialmente. Realizada em 1986, esta conferência histórica, ofereceu as bases para a reformulação do Sistema Nacional de Saúde vigente com a institucionalização de um sistema unificado de saúde, o atual Sistema Único de Saúde (SUS).

Esta nova compreensão e os desafios expressos para o sistema de saúde apontam exigências para a redefinição do perfil dos trabalhadores atuando nos serviços de saúde. Com efeito, os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, Área Profissional Saúde, apontam para a elaboração de perfis mais amplos, de forma que os profissionais de saúde sejam capazes de:

- Articular as suas atividades profissionais com as ações dos demais agentes da equipe, assim como os conhecimentos oriundos de várias disciplinas ou ciências, destacando o caráter multiprofissional da prática;
- Deter uma melhor qualificação profissional, tanto na dimensão técnica especializada quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de relações interpessoais. (Brasil. RCN, 2000, p.14)

Os RCN da Educação Profissional de nível técnico, área de saúde, chamam ainda a atenção das escolas de Educação Profissional no sentido de que para elaboração de suas propostas de formação profissional necessitam responder a uma série de questionamentos, lembrando que as matrizes curriculares propostas devem ajudar as escolas a responder a esses questionamentos. Vejamos as questões:

- Quem é o técnico de nível médio na área de Saúde?
- Que tipo de profissional pretendemos formar?
- O que o mercado espera desse profissional?
- Quais as expectativas profissionais dos alunos de cursos técnicos da área de Saúde?

- Qual o papel desse profissional na sociedade? (Brasil. RCN da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde, p. 15)

Baseado na análise da situação de trabalho dos profissionais de nível técnico presentes nos serviços de saúde, os RCN EPT - Área Saúde, em sua análise intitulada “Panorama da Oferta da Educação Profissional”, constata:

Pesquisas realizadas com as escolas e empresas do setor demonstraram a insatisfação com a educação profissional do pessoal de nível médio da área da Saúde. Segundo profissionais e empresários, proliferam-se os cursos de má qualidade, com infra-estrutura deficiente, currículos fracos com ênfase em um fazer fragmentado e dicotomizado do saber, corpo docente muitas vezes sem experiência ou sem efetiva atuação no mercado de trabalho e estágios mal (ou não supervisionados). O produto desses cursos são profissionais com conhecimento técnico-científico deficiente e postura profissional inadequada. (Brasil. RCN, 2000, p.16)

Conforme ainda os RCN EPT – Saúde, a área da saúde está subdividida em 12 subáreas que compõem o panorama geral do trabalho em saúde: Biodiagnóstico, Enfermagem, Estética, Farmácia, Hemoterapia, Nutrição e Dietética, Radiologia e Diagnóstico por Imagem em Saúde, Reabilitação, Saúde Bucal, Saúde Visual, Saúde e Segurança no Trabalho, Vigilância Sanitária.

As atividades da área da saúde, embora inter-relacionadas, são identificadas nos RCN para EPT – área saúde, em cinco grandes funções: apoio ao diagnóstico; educação para a saúde; proteção e prevenção; recuperação e reabilitação e gestão em saúde, que, observando a especificidade de cada formação profissional, orienta a definição de subfunções. Assim, funções e subfunções são as bases científicas e instrumentais requeridas pelo processo de trabalho. Constituem os insumos básicos para o desenvolvimento das competências comuns a essas áreas, constituindo o núcleo da área de Saúde, cujo objetivo é o de conferir um perfil inicial comum aos profissionais da área e, além disso, facilitar ao aluno a desenvolver itinerários de formação profissional que atendam às suas expectativas e perspectivas de trabalhabilidade (RCN, 2000, p.23). São subfunções: Educação para o Autocuidado, Promoção da Saúde e Segurança no Trabalho, Biossegurança nas Ações de Saúde, Prestação de Primeiros Socorros e Organização do Processo de Trabalho em Saúde. Estão no quadro que se segue.

**Quadro 1 – Matriz de Referência para Construção Curricular-Núcleo da Área Saúde**

| FUNÇÕES                     | SUBFUNÇÕES DO NÚCLEO DA ÁREA   |
|-----------------------------|--|
| 1. APOIO AO DIAGNÓSTICO     |  |
| 2. EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE    | 2.1 - Educação para o Autocuidado  |
| 3. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO     | 3.1 - Promoção da Saúde e Segurança no Trabalho.<br>3.2 - Biossegurança nas Ações de Saúde |
| 4. RECUPERAÇÃO/REABILITAÇÃO | 4.1 - Prestação de Primeiros Socorros.   |
| 5. GESTÃO EM SAÚDE          | 5.1 - Organização do Processo de Trabalho em Saúde.  |

**Fonte:** MEC/MS – Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico - Área Profissional Saúde, 2000.

As subfunções do núcleo da área saúde são, portanto, aquelas que devem compor a matriz curricular de todos os cursos de formação profissional técnica em saúde podendo-se, com base nas particularidades das formações/habilitações, acrescentar outras subfunções próprias a cada uma delas. Daí origina-se a elaboração de competências, habilidades e bases tecnológicas, que farão parte dos currículos dos diferentes cursos técnicos.

O documento RCN da Educação Profissional de nível técnico, Área Profissional Saúde, lembra ainda em suas recomendações finais três aspectos às instituições que promovem cursos técnicos: a estrutura física e de equipamentos necessários ao desenvolvimento das competências requeridas; metodologias que contemplem efetivamente a realização de projetos para a área, assessorados por corpo docente atuante; “assim como a preocupação com a formação de profissionais de Saúde, críticos, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país”. Destaca ainda, “o compromisso com essas dimensões da educação profissional na área de Saúde não pode restringir-se ao discurso ou aos documentos da instituição escolar, mas deve estar efetivamente refletido na sua prática pedagógica cotidiana”. (RCN Saúde, 2000, p. 215).

Compreendendo que este documento (RCN EPT Saúde) traz os fundamentos para a organização curricular dos cursos técnicos da área da saúde, e ainda compreendendo-o como ferramenta orientadora às escolas, identificamos nele uma importante sintonia com os valores postos pelo Sistema Único de Saúde brasileiro – SUS. São marcos orientadores que apontam para o desenvolvimento de escolas que respondam a interesses múltiplos: dela própria, do mundo do trabalho, dos profissionais e da sociedade; que orientem a elaboração de perfis profissionais amplos, e que se utilize de metodologias participativas e reflexivas nos processos formativos.

Dando continuidade a linha do tempo que temos trabalhado, partindo do final da década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal, onde a política pública de saúde foi desenhada, chegamos agora nos anos 2000. No ano de 2000, o SUS, por meio do Ministério da Saúde, compreendendo a importância de sua atuação em rede, constituiu a chamada RETSUS, sistema que integra o conjunto das escolas técnicas públicas pertencentes ao SUS. A RETSUS é uma rede governamental criada pelo Ministério da Saúde para facilitar a articulação entre as 36 escolas técnicas do Sistema Único de Saúde (ETSUS) e fortalecer a Educação Profissional em Saúde, conforme a distribuição geográfica abaixo.



**Figura 1 – Distribuição Geográfica das ETSUS**

Fonte : <http://www.retsus.epsjv.fiocruz.br>

Instituída pela Portaria nº 1.298, de 28.11.2000, e atualizada pela Portaria nº 2.970, de 25 de novembro de 2009, a RETSUS tem como objetivo:

Compartilhar informação e conhecimento; buscar soluções para problemas de interesse comum; difundir metodologias e outros recursos tecnológicos destinados à melhoria das atividades de ensino, pesquisa e cooperação técnica, tendo em vista a implementação de políticas de recursos humanos de nível médio em saúde; e promover a articulação das instituições formadoras de trabalhadores de nível médio em saúde no País, para ampliar sua capacidade de atuação em sintonia com as necessidades ou demandas do SUS. (Portaria Nº 2.970, de 25.11.2009, Art. 1º)

Sua coordenação geral é realizada pelo Ministério da Saúde, por meio da Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (SGTES)/Departamento de Gestão da Educação da Saúde/Coordenação de Ações Técnicas em Educação na Saúde. Possui uma Comissão Geral de Coordenação, como instância deliberativa, e uma Secretaria Executiva, instalada na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV), da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz), localizada no Rio de Janeiro.

As ETSUS são instituições públicas de formação, que nascem para responder às demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já estão inseridos nos serviços de saúde, vindo para o fortalecimento do processo de municipalização do SUS no País. Por estarem vinculadas diretamente à gestão da saúde, atuam fortemente sob a orientação dos princípios e diretrizes do SUS no segmento da Educação Profissional. Sua prática educativa, estando direcionada para a educação profissional, volta-se para a formação inicial e continuada, para a formação técnica e tecnológica.

Referidas escolas orientam-se pelas Diretrizes e Referenciais Curriculares da Educação Profissional Técnica, bem como pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, mas possuem a capacidade de descentralizar os currículos, adequando-os ao contexto regional, apontando como modelo pedagógico a integração ensino-serviço, utilizando as unidades de saúde como espaços de aprendizagem, qualificando pedagogicamente os profissionais de nível superior que atuam nos serviços de saúde para ser formadores em cursos técnicos de nível médio da saúde.

A Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará (ESP-CE), instituição formadora, de interesse desta pesquisa, é participante da RETSUS, responsabilizando-se pela formação dos trabalhadores de nível médio que atuam no Sistema Único de Saúde no Estado do Ceará, operacionalizando sua missão em parceria com os gestores locais do SUS.

Em 2004, passados 14 anos da criação do SUS como política pública nacional de saúde e em razão da necessidade do cumprimento da exigência constitucional do Ministério da Saúde de “ordenar a formação de pessoal no campo da saúde”, instituiu-se, pela Portaria nº 198/GM do Ministério da Saúde, a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, como estratégia do Sistema Único de Saúde para a formação de trabalhadores, visando a

qualificar a gestão e a atenção à saúde. Em 2007, uma nova Portaria, de nº 1.996, dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, instituindo dentre outras, a Comissão de Integração Ensino-Serviço (CIES) como instância de articulação e pactuação estadual e regional da educação permanente. Destaque-se, ainda, o fato desta Política contar com financiamento federal regular para a educação em saúde, permitindo, assim, o planejamento regional a curto, médio e longo prazos, de acordo com as necessidades dos sistemas de saúde locais.

Ressalta o Parágrafo Único do Art. 13 desta Portaria, que: a formação dos trabalhadores de nível médio no âmbito do SUS deve seguir as diretrizes e orientações constantes de referida portaria, conforme consta em seu anexo III (Diretrizes e Orientação para a Formação dos Trabalhadores de Nível Técnico no Âmbito do SUS).

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, como estratégia de formação dos trabalhadores do SUS, considera a responsabilidade do Ministério na consolidação da Reforma Sanitária, especialmente em seus aspectos quanto à descentralização da gestão, integralidade da atenção e do fortalecimento da participação social nas decisões do SUS. Destaca, ainda, a importância da integração ensino e serviço para a qualificação das práticas em saúde e da educação dos profissionais. Considera, também, que a educação permanente em saúde agrega aprendizagem, reflexão crítica sobre o trabalho, “resolubilidade” da clínica e da promoção da saúde coletiva.

Evidencia, ainda, a importância de que as demandas para a formação dos trabalhadores no SUS não sejam definidas somente com base nas necessidades individuais de atualização e da capacidade de oferta e *expertise* das escolas, mas levem em conta, prioritariamente, os problemas cotidianos referentes à atenção à saúde e à organização do trabalho.

A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde compreende a educação na saúde como processos de formação e desenvolvimento dos profissionais, não numa visão somente técnica, mas de natureza tecnopolítica, uma vez que atua para a promoção de mudanças nas relações e nos processos de trabalho. Esta compreensão determina uma necessária articulação intra e interinstitucional que promova colaboração entre as diferentes redes de gestão, de serviços de saúde e educação e do controle social, possibilitando o enfrentamento criativo dos problemas e maior efetividade das ações de saúde e educação.

As orientações e diretrizes para operacionalização da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, como estratégia do SUS para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores para o setor, estabelece que:

A Educação Permanente é aprendizagem no trabalho, onde o aprender e o ensinar se incorporam ao cotidiano das organizações e ao trabalho. Propõe que os processos de capacitação dos trabalhadores da saúde tomem como referência as necessidades de saúde das pessoas e das populações, da gestão setorial e do controle social em saúde, tendo como objetivo a transformação das práticas profissionais e da própria organização do trabalho e sendo estruturados a partir da problematização do processo de trabalho. (Brasil. Portaria MS Nº 1.996/2007 – Anexo II, p.1).

Isto exige uma ação articulada entre o sistema de saúde e as instituições de ensino. Para a identificação das necessidades de formação e de desenvolvimento dos trabalhadores do SUS, o Ministério da Saúde do Brasil orientou a transformação de toda a rede de serviços e de gestão em rede-escola, daí o surgimento dos sistemas estaduais e municipais de saúde escola.

A propósito das iniciativas da saúde no campo da qualificação e formação técnica de nível médio, destacamos dois importantes marcos da Educação Profissional em Saúde, quais sejam, o Projeto de Formação em Larga Escala, da década de 1980, e o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem (PROFAE), dos anos 2000.

O Projeto de Formação em Larga Escala foi criado na década de 1980, surgido a partir da necessidade de promoção e melhoria da formação profissional de trabalhadores de nível médio e fundamental da saúde. Foi um projeto de cooperação interinstitucional, envolvendo o Ministério da Saúde, o MEC, o Ministério da Previdência e Assistência Social e a OPAS, com o objetivo de formação profissional dos trabalhadores de nível médio e fundamental inseridos nos serviços de saúde. Já o PROFAE nasceu da constatação da existência de trabalhadores inseridos nos serviços de saúde, realizando ações próprias da enfermagem, sem a habilitação técnica profissional necessária para o exercício dessas ações, além de uma quantidade expressiva de trabalhadores em exercício nas ações de enfermagem sem escolaridade básica e de baixa renda, dificultando o acesso aos cursos de formação profissional ofertados pelas escolas privadas.

Destaque-se também o PROEP, iniciado em 1997, programa realizado em parceria do MEC com o Ministério do Trabalho e Emprego/FAT, com dotações orçamentárias governamentais e com recursos provenientes de empréstimos do BID. Visava, dentre outros, à ampliação do número de vagas no ensino profissionalizante, diversificando a oferta de cursos nesse nível de ensino. Participaram do Programa as instituições federais de Educação Profissional, os estados, o Distrito Federal, as escolas estaduais e as escolas do segmento comunitário. As ações contempladas eram: desenvolvimento de modelos da gestão escolar para a Educação Profissional, desenvolvimento e implantação de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) dos níveis técnico e tecnológico, implantação do Sistema Nacional de Certificação Profissional, ampliação das estruturas físicas e capacitação de recursos humanos

da educação profissional. A ESP-CE acessou os recursos do PROEP para a construção do prédio do Núcleo de Educação Profissional em Saúde, em 2007, inaugurando-o em 2008, incrementando sua capacidade física de atenção à formação profissional para trabalhadores e trabalhadoras do SUS, no nível básico e técnico.

Como iniciativa mais recente e inspirada no PROFABE, há o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS) instituído por meio da Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009 que dispõe sobre as diretrizes para sua implementação. Segundo o Ministério da Saúde, o PROFAPS tem como objetivos e metas:

Qualificar e/ou habilitar 745.435 trabalhadores em cursos de Educação Profissional para o setor saúde, já inseridos ou a serem inseridos no SUS, no período de oito anos. A proposta deste projeto está inserida em uma realidade onde a oferta de cursos nesta área é escassa, principalmente em regiões como o Norte e o Nordeste, justamente onde as demandas por qualificação de recursos humanos são maiores. Disponível em: Portal da Saúde/Ministério da Saúde-[http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar\\_texto.cfm?idtxt=26840](http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional/visualizar_texto.cfm?idtxt=26840)

Para que esta meta seja alcançada, fazem-se necessárias a mobilização e a articulação de vários segmentos, tais como escolas técnicas, instituições de ensino superior, conselhos profissionais, serviços de saúde e, principalmente, dos gestores estaduais e municipais do SUS. O seu propósito é contribuir para a melhoria da Atenção Básica e Especializada, capacitando técnicos nas áreas de Radiologia, Citopatologia, Hemoterapia, Manutenção de Equipamentos, Saúde Bucal, Prótese Dentária, Enfermagem e Vigilância em Saúde. Ainda está prevista continuidade da formação inicial dos agentes comunitários da saúde, qualificação de agentes de endemias, bem como a realização de cursos pós-técnicos em áreas específicas. A execução técnico-pedagógica dos cursos de formação de trabalhadores, prioritariamente, estará a cargo das escolas técnicas do SUS, escolas de saúde pública e centros formadores vinculados aos gestores estaduais e municipais de saúde.

Em 2006, editada a Resolução nº 413, o Conselho de Educação do Ceará regulamentou a educação profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará, reafirmando os propósitos da Lei nº 9.394/1996 (LDB) e a Resolução CEB/CNE nº 04/1999, dentre outros documentos de referência. Com efeito, é de responsabilidade do CEC o credenciamento de instituições de ensino e de reconhecimento de cursos de educação profissional técnica de nível médio, declarando a competência legal para que instituições de ensino, pública ou privada, passem a ofertar seus cursos. Para tanto, faz-se necessário o cumprimento de requisitos obrigatórios quanto à natureza legal da instituição, e outros de

caráter formativo, dentre outras exigências, o Projeto Pedagógico Institucional (Resolução CEC nº 395/2005)<sup>4</sup>, o Regimento Escolar e o Plano de Curso.

A representação gráfica a seguir nos permite perceber, pela linha do tempo, os fatos que referenciamos acima, construindo um fio condutor entre as motivações, experiências e necessidades técnico-políticas do SUS e as iniciativas que ao longo do tempo vão se constituindo no campo da Educação Profissional técnica na área da saúde pública, com foco no Ceará. Observe-se que, a lógica de elaboração da figura destaca em sua parte superior alguns marcos que orientaram a instituição e o fortalecimento do SUS, inclusive com duas iniciativas históricas no campo da educação, como o Projeto Larga Escala e o PROFABE; tecendo uma relação, na parte inferior da figura, com atos que foram constituindo os fundamentos e as experiências no campo da educação na saúde, conformando a política de educação profissional técnica na área da saúde, especialmente no Ceará.

---

<sup>4</sup> Resolução Nº 395/2005 - Estabelece diretrizes para a elaboração de instrumentos da gestão das instituições de educação básica integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.



A figura, que retrata a linha do tempo, articulando as áreas da saúde e educação, no campo da Educação Profissional técnica na saúde, demonstra que a década de 1990, no Brasil, foi rica em produção legislativa, com sua regulamentação (LOS, LDB, decretos e resolução); e que a década seguinte foi de inúmeras iniciativas de propagação e fortalecimento da EPT (RETSUS, Resolução do CEC e credenciamento da ESP-CE, PNEPS, PROEP, PROFAPS etc), sinalizando também grandes desafios para a sua consolidação, a exemplo da implementação de programas de formação por competências. Observe-se, ainda, que a Escola de Saúde Pública do Ceará, constituindo-se como instituição formadora para o SUS na década de 1990, somente após nove anos, ou seja, em 2002, é que se credenciou junto ao Conselho de Educação do Ceará para ofertar cursos profissionais de nível técnico em saúde.

Poderíamos seguir expressando, na linha do tempo, fatos importantes nos campos da saúde e da educação, pois a realidade exige constantes iniciativas de reorientação ou aperfeiçoamento dos processos de formação em saúde; entretanto, destacamos na figura, intitulada “Atos que marcaram a Educação Profissional Técnica no Brasil e no Ceará, na Área da Saúde”, os fatos políticos, administrativos e técnicos que influenciaram de maneira importante a organização do SUS e do seu Sistema de Saúde Escola, e que busca no campo da educação o aporte necessário para o desencadeamento de suas políticas e programas de educação no terreno da saúde ao longo das quatro últimas décadas, período que possui relevância para nós, como contexto da problemática que apresentaremos na sequencia.

O contexto brasileiro atual, de mudanças marcadas pelo processo de globalização e por novas formas de organização do trabalho, demanda a educação, conforme vimos anteriormente, alterações nos processos de formação, especialmente no campo da educação profissional, incluindo, dentre outras, um referencial de formação por competências.

## **2.2 A Problemática da Pesquisa**

A discussão sobre a ideia de competências não é nova, mas pauta a educação brasileira de modo mais intensa, como vimos, desde os anos 1990, marcando os processos de reforma na educação. Ainda há divergências e fragilidades conceituais, exigindo no modo de aplicabilidade no contexto das instituições formadoras de ensino profissional, maior aprofundamento e discussão sobre os referenciais e a problematização das experiências educativas vivenciadas; com o devido cuidado para não desvincular o debate, dos objetivos da educação e da função que ela deve desempenhar junto à sociedade.

Com que concepção conceitual, porém, é apresentada a noção de competência no ensino profissional técnico brasileiro, nos documentos oficiais?

A Resolução n° 04/99 do Conselho Nacional de Educação, traz a idéia de competência profissional como “a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessárias para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.” ( Art. 6°).

Sabemos que uma definição não basta para compreender o desdobramento deste conceito na prática curricular, mas acreditamos que, como concepção, deve ser o ponto de partida para sua materialização nas práticas educacionais.

Entendemos que a noção de competência expressa na Resolução n° 04/99 aponta para um caráter integrador e combinatório de valores, conhecimentos e habilidades, entretanto, o conceito expresso não faz referência ao caráter contextual das competências e a perspectiva coletiva do “desempenho eficiente”. Assim, a competência, tal como exposta no documento, nos parece associada apenas à capacidade individual, desconsiderando esses outros elementos, para uma resposta dita eficiente. Mais à frente, quando abordarmos os referenciais teóricos deste trabalho, discutiremos com profundidade diferentes conceitos que vem sendo trabalhados, identificando aqueles que compreendem a noção de competência transpondo o sujeito que realiza a ação, sem, no entanto, deixar de reconhecer a importância do caráter individual da competência.

É desta maneira que esta orientação conceitual sobre competência passa a ser referência para a reforma curricular da formação profissional técnica no Brasil que, introduzindo a noção de competência, parte da análise do processo de trabalho para desenvolver as formações profissionais técnicas das 20 áreas profissionais definidas pelo MEC<sup>5</sup>.

A noção de competências anunciada nas DCN para área profissional técnica é definida no currículo com a análise funcional, que procura identificar as funções e subfunções dos processos de trabalho de cada ocupação. Identificada as funções/atribuições abrangentes em cada área profissional, que envolve as operações mentais ou as ações básicas envolvidas, são estabelecidas as subfunções, ou seja, as atividades específicas. Para cada subfunção que compõe o processo de trabalho de uma área profissional, identificam-se as competências,

---

<sup>5</sup> São áreas profissionais técnicas, segundo o MEC : Agropecuária; Artes; Comércio; Comunicação; Construção civil; Design; Geomática; Gestão; Imagem pessoal; Indústria; Informática; Lazer e Desenvolvimento Social; Meio ambiente; Mineração; Química; Recursos pesqueiros; Saúde; Telecomunicações; Transportes; Turismo e hospitalidade.

habilidades e bases tecnológicas que irão integrar as referências orientadoras da organização curricular, efetivadas em módulos.

Para Deluiz (2001, p.6), a noção de competências proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, conceitualmente, se aproxima de uma visão construtivista, compreendendo as competências (...) como ações e operações mentais, que articulam os conhecimentos (o "saber", as informações articuladas operatoricamente), as habilidades (psicomotoras, ou seja, o "saber fazer" elaborado cognitivamente e socio-afetivamente) e os valores, as atitudes (o "saber ser", as predisposições para decisões e ações, construídas a partir de referenciais estéticos, políticos e éticos), constituídos de forma articulada e mobilizados em realizações profissionais com padrões de qualidade requeridos.

Observa, entretanto, que, se conceitualmente a noção de competência está ancorada em uma concepção construtivista, pela qual se atribui grande ênfase aos esquemas operatórios mentais e domínios cognitivos superiores na mobilização dos saberes operacionalmente ela se funda em uma perspectiva funcionalista, ao traduzir as competências nos perfis de competências que descrevem as atividades requeridas pela natureza do trabalho (DELUIZ, 2001, p. 06), o que viria a aproximá-la de uma perspectiva condutivista.

Estamos de acordo com a autora quanto a uma variedade de práticas de elaboração curricular e de fundamentos que lhe dão suporte. Sem perder de vista o contexto profissional do mundo do trabalho, que pensamos deva orientar a construção curricular, não se pode focar o currículo com base no posto de trabalho para identificar tarefas e transportá-las com o nome de competências. Cremos ser ainda esta uma prática dominante, empobrecendo a constituição curricular na formação profissional técnica. Pensar a educação como um processo complexo que envolve saberes diversos, identificando os alunos como sujeitos de seu processo de aprendizagem numa perspectiva que vai além do mercado de trabalho, é um desafio para o desenvolvimento curricular no ensino profissional técnico de nível médio, nas diversas áreas que o compõem.

Identificamos o fato de que o currículo, nas experiências de Educação Profissional técnica, de maneira geral, embora desenhado por competências ante as exigências das resoluções e Portarias, ainda está presente na perspectiva tradicional, e é marcado por uma lógica de *expertise* que se configura como um conjunto de saberes disciplinares, apresentados por meio de conteúdos teóricos, indicando os conhecimentos exigidos para a formação.

Assim, a construção de currículos por competências se desenvolve no Brasil, não sem que questionamentos se façam ao inscrito e ao exercido.

Ainda como experiência recente no Brasil, identificamos avanços na política educacional e o surgimento de iniciativas que vão imprimindo novas concepções e métodos, sobretudo na relação entre educação e trabalho, utilizando a noção de competências como uma estratégia que orienta o projeto de formação profissional. O conceito de competências ganha nuances e caracterizações próprias, de acordo com as peculiaridades de cada realidade. O campo da saúde, onde interagimos, ainda carece de um aprofundamento sobre as diferentes visões conceituais e referenciais acerca da abordagem por competências, embora tenha experiências exitosas, a exemplo do PROFAE (Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem), que desenvolveu sua ação com base nesse referencial. Segundo Deluiz (2001):

A concepção de competência adotada no Profae aproxima-se, assim, de uma perspectiva crítica, na medida em que busca a construção e a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores não apenas na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão sócio-política, comunicacional e de inter-relações pessoais. Finalmente, o enfoque das competências adotado pelo Projeto não se restringe a uma perspectiva individualista, pois considera que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida profissional do trabalhador, o qual partilha experiências e práticas coletivas, e que estão condicionadas pelo contexto econômico, social e político, sendo expressão de relações sociais e resultante de negociações entre os interesses dos diversos atores envolvidos no processo. (P. 7).

O debate está posto no Brasil e diversas teses se manifestam. Visualizamos diferentes perspectivas, tais como: de negação, afirmação e/ou ressignificação do que representa a noção de competências nos desenhos curriculares. Adequar os processos de ensino às exigências do modo de produção capitalista ou qualificar a formação profissional garantindo significado aos saberes? Compreendemos que cada tese se fundamenta em um paradigma epistemológico distinto, que olha o mundo e suas relações sociais de maneiras diferenciadas.

Problematizamos a prática de construção e desenvolvimento curricular, com base na abordagem por competências, na formação profissional técnica em saúde, na ESP-CE, observando a dinâmica de desenvolvimento de seus currículos, analisando de que maneira a APC contribui para alterar as práticas de elaboração curricular e os exercícios pedagógicos, numa perspectiva de formação profissional ampliada. Entendemos por formação ampliada aquela que qualifica o profissional, conferindo a ele um saber além daquele exclusivamente técnico, voltando-se também para a formação de um sujeito crítico, com visão sistêmica, contextualizada e cidadã.

Definimos a Escola de Saúde Pública do Ceará como *locus* de investigação, que inspirada nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional técnica na

saúde credenciou-se junto ao Conselho de Educação do Ceará em 2002, para ministrar cursos de educação profissional de nível técnico. Elegemos três cursos, como subunidades do estudo de caso: CTACS, CTE e CTSB. Foi com eles que a ESP-CE iniciou sua política de formação de técnicos de nível médio. Na área de Enfermagem, com a modalidade de Complementação da Qualificação Profissional (CQP) para os auxiliares de enfermagem. Na área de saúde bucal, dando continuidade a uma iniciativa da Secretaria de Saúde do Estado, com vistas à formação técnica em saúde bucal; e a formação do Técnico Agente Comunitário de Saúde que teve início em 2004, com base em um movimento nacional protagonizado pelo Ministério da Saúde, que definiu, em articulação com as ETSUS, a elaboração das Diretrizes Curriculares para formação técnica dos ACS, tendo a ESP-CE participado ativamente do processo.

A ESP-CE, marcando sua trajetória de construção da educação profissional técnica na área da saúde, inspirada nos princípios do SUS e nas orientações de sua PNEPS, bem como nas exigências de desenvolvimento curricular previstas na legislação, pauta a elaboração dos currículos pela lógica das competências, definindo perfis de conclusão profissional técnico.

Neste contexto e frente ao percurso que temos constituído para orientar nossa compreensão do currículo por competências no campo da educação, especialmente na saúde, questões se expressam: a abordagem por competências apresenta-se como eixo estruturante nos currículos de formação profissional técnica na ESP-CE? Provoca mudanças no processo de construção, organização e desenvolvimento do currículo nos cursos de formação profissional técnica? Os agentes envolvidos apresentam percepções fundamentadas sobre a abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica em saúde?

Baseado nas considerações da discussão iniciada em torno do tema de nossa problemática, nosso objetivo foi compreender, por meio de um estudo de caso, como a abordagem por competências está presente e é aplicada na Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP -CE, na organização dos currículos dos cursos de formação profissional técnica em saúde, identificando a dinâmica de sua construção, organização e desenvolvimento, bem como a relação entre o prescrito, o percebido e o realizado.

Assim, apresentamos como objetivos específicos:

1. identificar as lógicas existentes na construção, organização e desenvolvimento curricular nos cursos de formação profissional técnica da ESP-CE;
2. analisar os currículos como programação educacional e “prática”, identificando se há coerência com a abordagem por competências; e

3. Evidenciar a percepção dos agentes envolvidos com a formação profissional técnica na ESP-CE, sobre a abordagem por competências como elemento estruturante do currículo.

Nesta articulação dos campos da saúde e da educação, na perspectiva da formação profissional técnica dos trabalhadores do SUS, assim anunciamos como hipótese de nosso trabalho:

A ESP-CE, ao definir seus programas de formação profissional técnica na área da saúde, adota as orientações oficiais quanto à abordagem por competências e diretrizes curriculares, sem contudo, desenvolver uma sistemática em seus processos de construção e desenvolvimento curricular que demonstre uma prática consistente com este enfoque, gerando experiências diversificadas e pouco fundamentadas.

### 3 OS REFERENCIAIS TEÓRICOS DA INVESTIGAÇÃO

Este capítulo busca refletir sobre os referenciais de currículo, destacando, sobretudo aquelas concepções que se encontram no campo tradicional e da teoria crítica, com base em autores que se associam nestas linhas teóricas, apresentando um breve panorama histórico que marca os processos curriculares nos Estados Unidos, onde sua sistematização é assinalada com o advento da educação de massa, e no Brasil evidenciando seu caráter político-ideológico desde os anos 1920.

Constituindo-se de um repertório de atividades e instrumentos, o campo da avaliação curricular é um tema por nós abordado de forma a estabelecer um referencial de análise de nossa pesquisa. Destacamos, ainda, as lógicas que podem marcar a elaboração de um currículo, segundo estudos de Roegiers (1997). Na discussão sobre currículo, pautamos ainda o debate sobre a abordagem por competências que, chegando como uma orientação oficial nos processos de reforma educacional em diferentes países, altera também no Brasil a lógica de organização curricular.

#### 3.1 Discussão sobre Currículo

As tendências curriculares contemporâneas, ao se fundamentarem em diferentes teorias, constituem percursos diversos com categorias teóricas e propósitos também diferenciados. Ao falar de teorias do currículo, nos reportamos à teoria como uma representação, uma imagem, um reflexo, um signo de uma realidade (SILVA, 1999), que não se limita apenas a descrevê-lo, mas a produzir uma noção particular, associando-lhe referenciais que o explicam.

No campo das teorias tradicionais sobre o currículo, identificamos uma visão que enfatiza tecnicamente as questões de organização e métodos, que vão estruturar o ensino-aprendizagem, a metodologia, a didática, dentre outros, concebendo-o de forma fragmentada, linear, disciplinar, hierarquizado, com ênfase no individualismo escolar, nos objetivos e eficiência; ou seja, os modelos técnicos do currículo limitam-se à questão do “como” organizar o currículo (SILVA, 1999). É o que se chama de “grade curricular”. Possuem também uma dinâmica própria de elaboração, caracterizando-a predominantemente na lógica da *expertise*, que conforme Roegiers (2006), como aprofundaremos mais à frente, parte de uma posição única e forte, decorrente de um poder científico reconhecido incontestavelmente.

É este um modo ainda predominante, que é marcado pela presença de *expertise* sem encontrar oposição no momento da constituição curricular.

Na perspectiva das teorias críticas, outros referenciais se pautam, identificando características subjetivas que dão intencionalidade política ao currículo, que passa a ser analisado sob o enfoque ideológico, de poder, de reprodução social e cultural, demonstrando que o currículo como instrumento de orientação educacional para o desenvolvimento de itinerários formativos não constitui produção neutra, sem que represente valores e intencionalidades quando organiza seus conteúdos, métodos e objetivos em um contexto educacional e social.

Atentos ainda ao caráter político do currículo, lembramos as reflexões de Silva (1999, p. 150), "O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. (...) O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade". Percebido nesta perspectiva, ele se materializa num sentido mais amplo, que vai para além das questões técnicas na organização de processos formativos no interior das instituições de ensino.

Sem perder de vista esta concepção ampliada, concebemos ainda o conceito de currículo como instrumento de condução da trajetória formativa, englobando todas as vivências ou aprendizagens do(a) aluno(a), planejadas e coordenadas pelas instituições de formação.

Para Rodrigues (1993), o currículo tem natureza polissêmica e:

O seu conceito abarca suas diversas fases, desde a concepção (planificação, projeto e desenvolvimento) até o seu nível da sala de aula e de validação (avaliação final); é um conjunto de fenômenos educativos que podem encontrar-se em todos os níveis da prática educativa (...). (In ESTRELA & NÓVOA, 1993, p. 23).

Compreende-se, pois, desse modo, e segundo Rodrigues (1993), que:

O desenvolvimento curricular se articula com a ação educativa a todos os níveis e em todos os planos, e que a avaliação curricular se articula e se relaciona com a avaliação educativa em todos os seus componentes (alunos, conteúdos e sua organização, métodos pedagógicos, meios, materiais e manuais escolares, equipamentos e instalações, estabelecimentos escolares, ciclos e sistemas de ensino. (In ESTRELA & NÓVOA, 1993, p. 24).

Ai vemos também a relação entre currículo e didática, sendo esta última o percurso instituído para organizar situações que permitem a aprendizagem (REY, 2006).

Elegemos para nossa análise os fundamentos da Teoria Crítica na prática curricular, identificando nela os ideais de autores brasileiros e de teóricos da Escola de Frankfurt<sup>6</sup>, que evidenciaram um compromisso com a transformação social, desde uma visão crítica do sistema socioeconômico profundamente injusto e produtor de relações sociais dominantes<sup>7</sup>. Seus autores apontam como imperativo a transformação social e a emancipação humana, com autonomia e cidadania, conforme defendem Habermas<sup>8</sup> e Henry Giroux<sup>9</sup>, integrantes da geração seguinte daquela escola.

Nobre (2004) faz uma reflexão sobre o significado da expressão Teoria Crítica. “Há certamente muitos sentidos de “crítica”, mesmo na própria tradição da Teoria Crítica”, mas o sentido fundamental é o de que

Não é possível mostrar como as coisas são” senão a partir da perspectiva de “como deveriam ser”: “crítica” significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do que ainda não é mas pode ser. Note-se, portanto, que não se trata de um ponto de vista utópico, no sentido de irrealizável ou inalcançável, mas de enxergar no mundo real as suas potencialidades melhores, de compreender o que é tendo em vista o melhor que ele traz embutido em si. (...) O ponto de vista crítico é aquele que vê o que existe da perspectiva do novo que ainda não nasceu, mas que se encontra em germe no próprio existente. (p. ?)

Interessante é perceber que as gerações que se seguem aos criadores da chamada Teoria Crítica não adotam posições fechadas quanto aos pressupostos marxistas, antes, porém, fazem a leitura crítica dos escritos de seus antecessores, embora se constituam como seguidores da Escola de Frankfurt: são os neomarxistas críticos. Enfatizamos, assim, o pensamento de Nobre (2004), ao constatar, que

[...] aí parece residir justamente o poder de rótulo “Escola de Frankfurt”: sua força está exatamente em que não existe a unidade, ao mesmo tempo em que a unidade é afirmada com todo vigor a cada vez. Não há sentido, entretanto, em prosseguir reafirmando uma unidade doutrinária inexistente”. (p. ?)

---

<sup>6</sup> A Escola de Frankfurt refere-se a um coletivo de autores de formações diversas - filósofos, críticos culturais, economistas, cientista sociais, dentre outros, como Horkheimer e Theodor Adorno, numa primeira geração, que se associaram através do Instituto de Pesquisa Social, criado em 1923, na cidade Alemã de Frankfurt am Main, tendo por referência o marxismo e seu método - o método da “crítica da economia política”. “*Teoria Crítica*”, essa expressão tal como é conhecida hoje, surgiu pela primeira vez como conceito em um texto de Max Horkheimer (1895-1973) de nome “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”, de 1937. (NOBRE, 2004, p. 12).

<sup>7</sup> Sistema fortemente presente no período histórico marcado pelo nazismo (1933 - 1945) e pela Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), bem como no período subsequente. É neste contexto que a chamada Escola de Frankfurt constrói suas relações e seu modo de operar, nos espaços da Universidade de Frankfurt, do Instituto de Pesquisa Social e da Revista de Pesquisa Social, onde repercutiam os seus pensamentos sobre o marxismo. (NOBRE, 2004).

<sup>8</sup> Teoria da Ação Comunicativa, 1987.

<sup>9</sup> Teoria Crítica e Resistência em Educação, 1983.

A Teoria Crítica, portanto, orienta-se pela prática transformadora, na perspectiva da emancipação, admitindo:

A possibilidade de a sociedade emancipada estar inscrita na forma atual de organização social como uma tendência real de desenvolvimento, cabendo à teoria o exame do existente não para descrevê-lo simplesmente, mas para identificar e analisar a cada vez os obstáculos e as potencialidades de emancipação presentes em cada momento histórico. (NOBRE, 2004, p. 33 e 34).

Na linha da Teoria Crítica, queremos trazer reflexões e contribuições sobre currículo de autores como Michel Apple, Henry Giroux, Paulo Freire e Tomaz Tadeu. Como cada um destes teóricos e educadores concebem currículo, que marcas ressaltam nos currículos e quais seus objetivos no contexto escolar?

Para Apple (SILVA, 1999) currículo está associado a poder e ideologia, numa perspectiva política, destacando questões como: por que os conhecimentos propostos no currículo? Que interesses estão aí envolvidos? O que se transmite no currículo e como se transmite, especialmente no currículo formal? Para ele, o currículo é afetado pelas formas de divisão e organização da sociedade. Esta relação está mediada pela ação humana que se materializa no campo da educação e do currículo.

Referenciando-nos de maneira privilegiada no pensamento de Giroux, um dos autores que discute a Teoria Crítica e Resistência em Educação, também na linha do poder ideológico que o currículo possui, destaca o caráter histórico, ético e político do conhecimento, com origem no seu referencial conceitual presente no currículo, pode contribuir para a reprodução das injustiças e desigualdades sociais. Deste modo, reage às perspectivas empíricas e técnicas sobre currículo historicamente dominantes que se concentram em critérios de eficiência e racionalidade burocrática (SILVA, 1999).

Giroux desenvolve uma posição cuidadosa sobre a teoria educacional crítica, de Althusser, de Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis, impulsionado muito mais pelo interesse em apontar o que via como falhas e omissões das teorias vigentes, na perspectiva de superação, do que em manter-se rígido e pessimista diante delas. Giroux marca sua abordagem pela capacidade de refletir, elaborando sua crítica que denuncia o sistema econômico determinante socialmente do campo da educação, não se limitando a ela, mas de forma propositiva, construindo opções, utilizando a linguagem das possibilidades.

Desta maneira, é no conceito de resistência, por meio da Teoria Crítica e Resistência em Educação, que Giroux demarca sua posição por uma visão radical de educação, inspirada na Escola de Frankfurt, indo além das idéias de reprodução, que enfatizava o determinismo

econômico. Sua intenção estava em propor opções que superassem o imobilismo, apontando para uma “pedagogia da possibilidade”.

Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. (SILVA, 1999, p. 53).

Silva (1999, p. 53) complementa o pensamento de Giroux, afirmando que a vida social, em geral, a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle; deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e a subversão.

Defendendo a importância dos agentes, professores e alunos, de tornarem-se sujeitos políticos conscientes do seu papel no mundo da escola, Giroux (1983) advoga uma atuação destes como agentes eficazes de transformação da sociedade. O desafio é perceberem o conhecimento escolar como parte de um universo social maior, identificando os reflexos, inclusive ideológicos, que estes podem ter no contexto dos interesses escolares, onde o currículo se insere. Escola e currículo, professores e estudantes, engajados e mobilizados em práticas democráticas, participativas e críticas, colocam-se a serviço de processos de emancipação e libertação.

Ante as contradições do mundo contemporâneo, onde predominam estruturas sociais injustas e excludentes, com fortes reflexos nas estruturas de educação formal e informal, entendemos que as contribuições da Teoria Crítica fomentam e propiciam um debate esclarecedor e crítico acerca da relação entre a sociedade, a escola, o currículo e as determinações sociais, políticas e econômicas. Conceitos como emancipação, autonomia e cidadania surgem como idéias-força, gerando e influenciando novas práticas educativas.

Segundo Vilela et al (2004), o resultado dessas novas práticas é que poderá desenvolver outra consciência, que iria no sentido oposto aquela presente nos grupos dominantes na sociedade. Em vez da adaptação e do adestramento, a ação escolar deveria buscar o desenvolvimento da autonomia.

Os fundamentos da Teoria Crítica aplicados à avaliação curricular sustentam que é possível à escola outra educação, com novas práticas curriculares, destacando-se a inclusão, o compartilhamento de todos os recursos e bens culturais e materiais produzidos pelo homem. Isso traria como consequência o desenvolvimento de atitudes de respeito a visões de mundo diferentes a partir da escola; um projeto pedagógico que desperte a esperança nas pessoas e

uma educação que desenvolva o espírito de solidariedade como princípio básico (VILELA et al, 2004).

Destacamos ainda como exigência das novas práticas na escola, inspiradas na idéia de emancipação, a produção social e contextualizada do currículo, desenvolvendo formações profissionais mais dialetizadas, ou seja, que, com base na compreensão da realidade como essencialmente contraditória, coloque-se também em permanente transformação. Vilela et al (2004) falam-nos de uma perspectiva ampliada de educação escolar, que trabalhe a educação para além da formação intelectual e cientificista, incorporando a ideia de humanização do homem. Trata-se ainda de uma formação que busque engajar o individuo de forma global e não apenas em uma atividade específica (REY, 2006).

Pensamos que um currículo contextualizado, numa perspectiva político-social, precisa ser analisado pedagógica e sociologicamente a partir de suas relações com os diversos campos do conhecimento, na perspectiva da produção de uma educação para a cidadania, de natureza crítica e emancipatória. Assim, os educadores como sujeitos ativos e contextualizados precisam também identificar e influir sobre os instrumentos que orientam os processos de ensino-aprendizagem para a produção da educação para a cidadania, como, por exemplo, os currículos.

Giroux (1983) destaca ainda a escola como espaço social que possui duplo currículo: o explícito e formal e o oculto e informal. Este último, não expresso, segundo o autor, se materializa nas crenças e valores transmitidos tacitamente mediante relações sociais e rotinas que caracterizam o dia a dia da experiência escolar. Esta visão sobre o currículo oculto permite perceber as escolas como instituições políticas, imprimindo uma intencionalidade em seu projeto de formação, em seus rituais de formação nas escolas, conforme analisa MacLaren (1991), que poderá contribuir fortemente, ou não, para a perspectiva emancipatória da educação.

Paulo Freire marca suas contribuições na perspectiva libertadora da educação, embora não tenha desenvolvido uma teoria específica sobre currículo, discute temáticas diretamente vinculadas a este campo, quando questiona conteúdos e práticas pedagógicas. Para Silva (1999, pg. 58), a crítica de Freire ao currículo tradicional está sintetizada no conceito de “educação bancária”. Diz ainda o autor que “a educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno”. Neste sentido, para Freire, “o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer”. (SILVA, 1999, p. 59).

Freire, ao anunciar a perspectiva libertadora da educação, enfatiza a construção do conhecimento dos sujeitos ativos envolvidos no ato pedagógico de aprendizagem, que por sua vez, deve estar vinculado a situações existenciais das pessoas envolvidas com o ato de conhecer. O diálogo torna-se, desta forma, um instrumento de mediação do saber à medida que educandos e educadores atuam de maneira ativa no ato pedagógico de conhecer o mundo com base em sua própria cultura, por meio do que Freire chama de “educação problematizadora”. Estas idéias que marcam a educação libertadora em Paulo Freire demonstram, pois, sua relação com o desenvolvimento do currículo, na medida em que discute a participação dos agentes no processo, os conteúdos e a dinâmica das práticas pedagógicas.

A propósito da construção curricular, Freire não desconsidera a ação dos especialistas em currículo que devem organizar seus conteúdos, mas ressalta a importância de buscar o universo dos educandos como referência: “é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos” (in SILVA, 1999, p. 60).

Lembramos Rey (in LENOIR, YVES et OUDOT, MARIE-HÉLÈNE BOUILLIER, 2006) que discutindo sobre currículo e os saberes profissionais, defende a idéia de que a transmissão do saber não faz sentido sem uma associação aos momentos da vida. É inseparável de uma relação pessoal.

### **3.1.1 Currículo e sua elaboração histórica**

Os estudos sobre currículo surgem nos Estados Unidos com a institucionalização da educação de massas, passando a exigir, dentre outras, a formação de uma burocracia estatal encarregada dos negócios ligados à educação (SILVA, 1999). Destaca-se, neste contexto, a obra de Bobbitt, intitulada *The Curriculum* escrita em 1918, marcando o campo especializado do currículo.

Inúmeras indagações se faziam sobre as finalidades da educação de massa: o que ensinar? Quais as fontes principais do conhecimento? A finalidade social da educação deve voltar-se para ajustar crianças e jovens ao modelo vigente de sociedade ou para transformá-la? Para promover uma educação geral ou com foco nas habilidades práticas, visando a atividades ocupacionais dirigidas? (SILVA, 1999)

Fortemente influenciado nos estudos de Bobbitt, o Sistema Educacional dos EUA à época, desenvolveu um desenho inspirado no modelo industrial, conferindo à escola uma forma de organização proposta por Frederick Taylor, com base nos princípios da Administração científica. Cabe, portanto à educação, definir claramente seus objetivos, que deveriam, por sua vez, utilizar instrumentos de fácil identificação do alcance dos resultados mensuráveis. “O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica”. (SILVA 1999, p. 23). Nesta perspectiva, o currículo se resume a uma questão técnica, marcado por padrões preestabelecidos. Silva (1999) ilustra: “tal como na indústria, é fundamental, na educação, de acordo com Bobbitt, que se estabeleçam padrões. O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois de acordo com Bobbitt, a “educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de modelagem”. (p. 24)

Desta forma, o currículo seria considerado como uma questão de organização, desenvolvido de forma mecânica, aplicando instrumentos capazes de medir com precisão se os “objetivos educacionais” foram alcançados ou não, configurando-se como uma atividade burocrática praticada pelo especialista em currículo.

Na literatura internacional sobre currículo, sobretudo originária dos Estados Unidos, outros autores também se destacam. John Dewey evidencia-se com sua obra, que antecede a de Bobbitt, intitulada *The child and the curriculum*, escrita em 1902. Com foco na educação infantil e de jovens, Dewey compreendia a escola como local de vivências e práticas de princípios democráticos, a partir dos interesses e experiências das crianças e jovens por meio do desenvolvimento de projetos.

Citamos, finalmente, outra referência teórica que marcou a metade do século XX, com o lançamento da obra de Ralph Tyler, publicado em 1949. Fortemente associada à concepção de Bobbitt, Tyler reafirma a ideia de currículo como questão técnica. Ter clareza sobre os objetivos educacionais a atingir, definir as experiências a desenvolver para atingir aqueles objetivos, organizar essas experiências e ter clareza do alcance destes objetivos eram as quatro questões-chaves para Tyler. Para tanto, os objetivos deveriam ser claramente apresentados, associando-os em termos de comportamento explícito, a partir de padrões de referência. Essa orientação, destaca Silva (1999, p. 25), “iria se radicalizar, nos anos 60, com o revigoração de uma tendência fortemente tecnicista da educação estadunidense (...), também influente no Brasil na mesma época”.

A década de 1970, dá sinais de reação, em vários países, às práticas administrativas e burocráticas de currículo, na perspectiva de superar a hegemonia da concepção técnica de currículo.

Desencadeia-se um movimento de reconceptualização do campo, no qual especialistas se unem em torno: da rejeição do caráter prescritivo prevalente; da certeza da não-neutralidade das decisões curriculares; da visão de que escola e currículo não podem ser analisados sem referencia aos contextos mais amplos que os envolvem; bem como da crença na importância da escola no processo de construção de uma sociedade mais democrática e mais justa. (MOREIRA, p. 20 in COSTA, 2001).

É nesta perspectiva que a Teoria Crítica finca suas raízes na realidade dos EUA, e ainda, segundo Moreira (apud COSTA, 2001) sem deixar de ocorrer controvertidos diálogos com os “neos” e “pós” ao longo das décadas seguintes.

E a origem do pensamento curricular no Brasil? Segundo Moreira (1990), pode ser localizada nos anos 1920 e 1930, quando importantes transformações econômicas, sociais, culturais, políticas e ideológicas processaram-se em nosso País. A literatura pedagógica da época refletia as ideias de autores americanos e europeus. O movimento da Escola Nova marca, com seus pioneiros, as reformas educacionais neste período, compostas pelas ideias de Dewey e Kilpatrick, bastante influentes no Brasil até o início da década de 1960.

O golpe militar de 64 é um marcador político-ideológico, com influência nos campos econômico, social e educacional. Com forte poder ideológico nos processos educacionais, as discussões sobre currículo espalharam-se e a disciplina de currículo foi incluída nos cursos superiores.

A base institucional do campo aumentou consideravelmente. A tendência tecnicista passou a prevalecer, em sintonia com o discurso de eficiência e modernização adotado pelos militares, e diluiu não só a ênfase às necessidades individuais da tendência progressista, mas também nas intenções emancipatórias das orientações críticas, incompatíveis com a doutrina da segurança nacional que passou a orientar as decisões governamentais. A preocupação principal passou a ser a eficiência do processo pedagógico, indispensável ao treinamento adequado do capital humano no país”. (MOREIRA, 1990, pg. 83).

Vê-se, portanto, que o caráter ideológico da formação profissional institucionalizada encontra no currículo um forte instrumento de dominação, conduzindo-a por intenções políticas de interesse dos grupos dominantes.

Com o processo de reabertura política no Brasil, no final da década de 1970, percebe-se a emergência da teoria curricular crítica. Moreira (1990) relata que é nesse período que

uma tendência progressista começou a se configurar, com o reaparecimento de análises críticas de questões curriculares e pedagógicas, tornando-se bastante influente durante toda a década de 1980. Lembra ainda Moreira que, nesse período a influência externa não era igualmente forte como na década de 1960. Relata que se nos anos 1980 houve um aprofundamento da crise econômica, com grandes reflexos no campo social, como desemprego, violência na cidade e no campo, corrupção, deterioração dos serviços públicos, aí incluídos os educacionais; mas que por outro lado houve uma efervescência de movimentos populares e organizações diversas da sociedade civil, com grande mobilização de associação de professores, centros acadêmicos, dentre outros, espalhando-se intensos debates sobre os principais problemas da educação brasileira. Assim, a tendência curricular crítica se amplia no Brasil, promovendo inúmeros fóruns, alargando cada vez mais os estudos pedagógicos do campo do currículo, de maneira a reconceituá-lo.

A década de 1980 exprime uma proatividade importante na produção acadêmica de educadores brasileiros que focam seus estudos/pesquisas na linha da avaliação curricular, destacando-se Saviani, Namo de Mello e Libâneo, associados à Pedagogia crítico-social dos conteúdos, e Paulo Freire, com as propostas de educação popular. Neste período, Giroux e Apple passam a ter suas ideias difundidas no Brasil. (DOMINGUES, in MOREIRA & COSTA (org.) 2001).

Os anos 1990, igualmente, são ricos de produções, que se transformam em publicações significativas para a área de currículo, com diversificadas referências teóricas internacionais, influenciadas, então, por nomes da teoria social europeia, já que antes esta influência se inspirava mais em autores estadunidenses e ingleses.

Utiliza-se o pensamento de Derrida em processos de desconstrução de teorias curriculares, empregam-se noções de Foucault em estudos que focalizam as manifestações dos micropoderes no cotidiano escolar, parte-se de Deleuze e Guattari para discutir implicações de novas metáforas da estrutura do conhecimento para a organização curricular (DOMINGUES, in COSTA (org.) 2001, p. 19).

Giroux e Apple, dentre outros, continuam influentes também nas reflexões sobre currículo no Brasil.

Destacamos o fato de que, esta construção é permeada por teorias do currículo, que estão no centro de um “território contestado” (SILVA, 1999, p. 16). São marcadas por diferentes conceitos que fundamentam a visão sobre a realidade.

Silva (1999, p. 17) resume três grandes teorias do currículo – as tradicionais, críticas e pós-críticas, associando-as a conceitos que cada uma enfatiza para conceber a realidade.

**Quadro 2 – Teorias que Fundamentam Estudos Curriculares e os Conceitos Associados**

| TEORIAS TRADICIONAIS   | TEORIAS CRÍTICAS   | TEORIAS PÓS-CRÍTICAS  |
|--|--|---|
| Ensino<br>aprendizagem<br>avaliação<br>metodologia<br>didática<br>organização<br>planejamento<br>eficiência<br>objetivos | ideologia<br>reprodução cultural e social<br>poder<br>classe social<br>capitalismo<br>relações sociais de produção<br>conscientização<br>emancipação e libertação<br>currículo oculto<br>resistência | identidade, alteridade, diferença<br>subjetividade<br>significação e discurso<br>saber-poder<br>representação<br>cultura<br>gênero, raça, etnia, sexualidade<br>multiculturalismo |

Fonte: Silva (1999, p. 17)

Estes são, portanto, conceitos utilizados na maneira de conceber e discutir currículos e avaliação curricular. A Teoria Crítica e Resistência em Educação, sendo nosso referencial teórico, inspira-se nas categorias ideologia e poder para a análise dos dados de realidade. Mais adiante apresentaremos estas e outras categorias, definidas *a priori*, que nos guiarão na análise de dados da pesquisa.

### 3.2 Avaliação Curricular

O uso de procedimentos avaliativos na educação é aplicado desde a Antiguidade. Há algumas passagens da bíblia que se referem aos exames dos professores gregos e romanos (BLANCO, 1994 apud ESCUDERO, 2003). Na Idade Média introduz-se os exames nos meios universitários com caráter mais formal, a exemplo dos exames orais públicos nos tribunais.

No âmbito escolar, pratica-se a avaliação em todo o seu universo. Avalia-se o sistema de ensino, na perspectiva de organização da escola, de seu desempenho, do currículo e seu desenvolvimento, avalia-se o desempenho de professores e aprendizagem dos alunos. Ganha ao longo dos tempos, diferentes conotações, que operam numa perspectiva técnica e política.

O conceito de avaliação em educação marca sua evolução desde o início do século XX, com a implementação da gestão científica na educação (CORREIA, sd, p. 15). Apresenta marcos conceituais diversificados, definidos em quatro gerações, que enfatizam a mensuração, a descrição dos objetivos, o julgamento de mérito de informações coletadas para tomada de decisões e a negociação ou consenso entre os participantes do processo, acerca de questões avaliativas (SOMERA, 2008, p.57).

A primeira geração da avaliação diz-se daqueles procedimentos que se desenvolveram no período até 1930. A característica da primeira geração avaliativa estava no uso da avaliação para medir o rendimento escolar. Para tanto, o avaliador necessitava criar instrumentos, como os testes e exames e elaborar a classificação dos alunos para determinar o seu progresso.

"Mede-se" a eficiência dos programas, das escolas e dos professores mediante testes e inquéritos de carácter objetivo. Este posicionamento em face das ciências sociais e da educação conduz, nos Estados Unidos da América e após a I Guerra Mundial, a proliferação da "indústria" de testes de rendimento para testar as aquisições dos alunos (CORREIA, sd, p. 15).

Guba e Lincoln (1989, apud ESCUDERO, 2003) se referem a essa ação de avaliação como geração da medida. Nela, o papel do avaliador era técnico, provedor de instrumentos de medida. Segundo os autores, esta seria mais uma geração da avaliação que permanece viva, pois ainda perduram publicações que utilizam a avaliação por medida.

Para os estudiosos da chamada segunda geração, marcada no período de 1930-1940, importava considerar, não somente, o desempenho do aluno, mas também o currículo e os objetivos dos programas escolares. O papel do avaliador, neste caso, era descrever os padrões e critérios da avaliação. Referência neste período é Ralph Tyler, conhecido como pai da avaliação, que adotou o conceito de avaliação como processo para se determinar até que ponto os objetivos educacionais são alcançados (SOMERA, 2008, p. 57 e 58)

Tyler propôs um modelo formal para elaboração de um currículo (CORREIA, sd, p. 20) que buscava responder a quatro questões básicas:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?
3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?
4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?

As quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: currículo – ensino e instrução – avaliação.

A terceira geração, destacada no período de 1950 a 1980, concebe a avaliação preservando mensuração e descrição, mas incorporando o julgamento de mérito ou de valor. Segundo Nevo (1989, apud SOMERA, 2008, p. 58) e Vianna (2000, apud SOMERA, 2008, p.

58), são marcantes as contribuições recebidas na década de 1960 por Cronbach, Scriven e Stake, que elucidaram a necessidade do juízo de valor nas avaliações, ou seja, o avaliador deveria assumir o papel de juiz para medir, descrever e julgar todas as dimensões do objeto avaliado.

Os anos 1960 trouxeram novos ares para a avaliação educativa, principalmente porque começaram a relacionar a eficácia dos programas com o valor intrínseco da avaliação para melhoria da educação.

Na década de 1970, surge, segundo Escudero (2003), uma pluralidade de concepções avaliativas, podendo-se destacar:

- Scriven – avaliação como o processo de estimar o valor e o mérito de algo, retomado por Cronbach, Guba e Lincoln, como objeto de assinalar as diferenças que comportariam os juízos valorativos em caso de estimar o mérito.
- Alkin /Stufflebeam /Mac Donald e Cronbach – avaliação como processo de determinar, obter e proporcionar informação relevante para julgar e decidir alternativas.
- Aprofundamento dos aspectos teóricos e práticos onde a avaliação se consolida como investigação. Surgimento de periódicos que versavam sobre avaliação, evolução das políticas de análise de estudos de avaliação, programas de avaliação, fundação de associações científicas relacionadas com o desenvolvimento de avaliação.

A avaliação passa a ter uma dupla-finalidade: obter informação acerca do grau de consecução dos objetivos e tomar decisões, quanto ao processo de alcançar esses objetivos (CORREIA, sd, p. 25).

A quarta geração de avaliação, também conhecida como abordagem naturalista da avaliação, presente na década de 1990, tem como característica principal a negociação ou o consenso buscado entre pessoas de valores diferentes, em um processo de ampla participação, fundamentado no paradigma construtivista de interação observador e observado, cujo papel do avaliador é o de comunicador e sua abordagem, imbuída de aspectos humanos, políticos, sociais, culturais e éticos, envolvidos no processo (SOMERA, 2008, p. 59)

A chamada quarta geração da avaliação, protagonizada por Guba e Lincoln, caracteriza-se pela relevância dos implicados e dos responsáveis pela atividade avaliativa que, assim, influenciam a organização e a condução de referida atividade. Chamam de

“stakeholders” [partes interessadas] os agentes implicados no processo de avaliação numa condição de alavancadores de processos, com poder de influência e de tomar decisão nas atividades de avaliação e gestão; portanto, influenciam e são influenciados pela organização e pela avaliação. Assim a relevância destes agentes no processo justifica-se, segundo a quarta geração proposta por Guba y Lincoln, por:

1. serem eles potenciais usuários dos resultados apontados pela avaliação, sendo capazes de aplicá-los;
2. terem capacidade de melhor definir a qualidade da avaliação, posto que conhecedores da realidade;
3. entenderem a atividade da avaliação, como processo contextualizado, que oportuniza uma interação positiva entre os diferentes implicados, na medida em que eles refletem, demandam e tomam decisões a partir da realidade que compartilham; e
4. os resultados tem leituras e impactos diferentes no enfoque dos vários sujeitos da avaliação, daí a importância de não deixar à margem do processo avaliativo os sujeitos implicados e interessados diretamente, ou seja, os *stakeholders*.

Com amparo nas ideias de Guba e Lincoln, podemos qualificar a avaliação como um processo sociopolítico, ou seja, determinada por demandas sociais e políticas que orientam o ato de avaliar; é um processo colaborativo, que nasce da vontade, de demandas e de preocupações dos implicados na realidade e no ato de avaliar. A avaliação é, então, um processo de ensino/aprendizagem, onde os implicados no ato de avaliar são formadores e aprendizes de uma dinâmica que produz conhecimento desde a interação de sujeitos com o objeto de avaliação; e mais: a avaliação é um processo com resultados imprevisíveis, onde o ato de avaliar se constrói na junção das subjetividades dos sujeitos nela implicados numa realidade específica, com vistas à tomada de decisão.

Rodrigues (in ESTRELA e NÓVOA, 1993) referindo-se aos componentes da Avaliação Curricular, lembra Lesne (apud RODRIGUES in ESTRELA E NÓVOA, 1993) que define: avaliar é colocar em relação o REFERIDO (o real, o constatado, os fatos e o que é objeto de investigação) e o REFERENTE (modelo, ideal que é composto de normas, desejado), permitindo atribuir-se um juízo de valor, possibilitando identificar significação dos dados concretos do referido. O autor referenciado manifesta, ainda, que a principal função da avaliação é relacionar resultados e objetivos, que permite perspectivar, orientar, justificar e realizar escolhas, ou tomar decisão.

Consideramos neste estudo a avaliação curricular como um campo de conhecimentos que envolve teorias de currículo e suas práticas, apropriando-se de conhecimentos diversos, da Sociologia, da História, da Psicologia, da Pedagogia, da Linguística, dentre outras, para compreender avaliativamente o currículo não como um elenco de disciplinas de um curso, nem um bloco de matérias, mas numa perspectiva mais ampla, todas as atividades educacionais desenvolvidas no processo formativo, considerando-se conhecimentos, materiais e métodos, que envolvem professore(a)s, aluno(a)s e gestor(a)s como agentes do processo.

Se compreendermos que o currículo no campo do desenvolvimento educacional é um dos fios condutores do processo formativo, e que tem sua importância em virtude do papel que joga na orientação de múltiplas atividades que envolvem a aprendizagem, ele precisa ser avaliado guardando coerência e visão sistêmica, envolvendo desde o seu processo de elaboração e desenvolvimento, envolvendo uma estrutura organizativa, de conteúdos, materiais e métodos e procedimentos avaliativos.

Poderíamos perguntar: qual a natureza da metodologia de avaliação de currículo? Primeiro, podemos dizer que “a avaliação é um campo específico de ação e reflexão” (ESTRELA & NÓVOA, 93, p. 9), ou seja, tem uma função de (re)orientar permanentemente o curso dos processos educativos, refletindo e propondo novas possibilidades. Estaria sua contribuição em fundamentar as mudanças ou reformas educacionais que se fizerem necessárias, desde uma leitura e análise da realidade, aplicando-se métodos científicos? Estrela & Nóvoa (1993, p. 11) advogam que “a avaliação deixou de servir para julgar, ou para provar o que quer que seja. Ela serve, sim, para actuar e nesse sentido, encontra-se intimamente articulada com o processo decisional”.

Vale destacar que o papel político da atividade de avaliar está nos significados a ela atribuída. Produzindo informações sobre uma determinada realidade, não é neutro e tem sobre o poder do avaliador a condução e o controle do processo. Stake (apud RODRIGUES, in Estrela & Nóvoa (1993) defende a ideia de que o objetivo e a função da avaliação não é julgar, mas realizar uma síntese das diversas perspectivas e juízos de valor dos agentes envolvidos no processo, reconhecendo as diferenças no coletivo e até as impossibilidades de consensuar na matéria em pauta.

O que considerarmos na elaboração de um currículo e como avaliar esta construção?

Para discutir a elaboração de um currículo, tomamos como referência, a pesquisa de doutorado realizada por Roegiers<sup>10</sup> (1996 e 1997) no Departamento de Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain-la-Neuve, onde o autor trabalha sobre as lógicas de elaboração de um currículo. Seu trabalho se orientou em particular por currículos de formação profissional, que não parte da análise de conteúdos, mas sim dos diferentes modos como ele é produzido socialmente, em função das características do sistema em que está inscrito. O autor analisou 47 casos representativos de elaboração de currículos, apresentando ao final seus resultados. A pesquisa partiu de observações em dez anos de intervenção no campo da elaboração de currículo. As observações conduzem a identificar três lógicas de elaboração – Lógica de *Expertise*, Lógica Estratégica e Lógica de Projeto. (ROEGIERS, 2006 In LENOIR et BOUILLIER, 2006, p. 175).

Vejamos no quadro abaixo como Roegiers (1997) apresenta as lógicas identificadas na construção do currículo e como as caracteriza.

**Quadro 3 – Lógicas de Elaboração do Currículo no Campo da Educação e da Formação, Segundo Roegiers (1997).**

| <b>LÓGICAS DE ELABORAÇÃO DE CURRÍCULO</b> | <b>CARACTERÍSTICAS</b>  |
|---|---|
| <b><i>EXPERTISE</i></b>                   | Parte de uma posição única e forte, decorrente de um poder científico reconhecido incontestavelmente. Modo historicamente dominante caracterizado pela presença de <i>expert</i> que avança numa direção bem precisa sem encontrar oposição no momento da elaboração do currículo. (tradução nossa)   |
| <b>ESTRATÉGICA</b>                        | Parte de várias posições divergentes. Parte de certo número de opiniões, de posições chegadas de atores individuais e coletivos (demandantes, ofertadores de formação ou analistas) que se encontram para defender suas ideias. Este é um modo muito conflituoso. A expertise não está ausente deste processo, mas ela é considerada como uma opinião entre outras (a opinião do expert). Estes recursos são estratégias de poder que constituem o paradigma dominante dentro deste tipo de elaboração do currículo. (tradução nossa) |

<sup>10</sup> Xavier Roegiers é referência destacada no nosso estudo, haja vista seus estudos aprofundados, em tese de doutorado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. Apresentou em 1997 tese de doutorado com o tema: As Lógicas de elaboração de um currículo dentro do campo da educação e dentro do campo da formação, e ainda os fatores que influenciam os recursos e suas lógicas (tradução nossa). Tivemos o acesso a esta tese na íntegra quando de nossa passagem pela Universidade de Montreal, Quebec, Canadá, em 2009, por meio de solicitação desta Universidade à biblioteca da Universidade Católica de Louvain, que autorizou a reprodução.

|                |  |
|----------------|--|
| <b>PROJETO</b> | Caracteriza-se como uma construção coletiva. Faz emergir o referencial dos atores, dos atores demandantes, do grupo de analista, deixando emergir o que eles querem, desenvolvendo seus próprios questionamentos. Os atores querem avançar dentro de uma direção procurando a melhor maneira de chegar juntos a seus fins. Esta lógica entra em oposição com a lógica estratégica ou com a lógica de expertise. (tradução nossa) |
|----------------|--|

**Fonte:** Roegiers, 1997. Tese de doutorado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. Tema: As Lógicas de elaboração de um currículo dentro do campo da educação e da formação (tradução nossa).

Trazendo a identificação das lógicas de construção de currículo para a realidade brasileira, perguntamos: seria possível a prática de uma só lógica de elaboração curricular, levando-se em conta o processo histórico brasileiro? Sabemos que a elaboração curricular ainda guarda as práticas de um modelo tradicional hegemônico na *lógica da expertise*, que é tensionado por novas lógicas, como possibilidade de envolver vários agentes num esforço de sistematização coletiva. Mesmo na realidade pesquisada pelo autor, não há lógica única para elaboração de currículo.

Segundo ainda Roegiers, a construção de um currículo é uma tarefa complexa, não tanto pelos conteúdos, (...) mas, sobretudo pelo seu processo, onde se apresenta o caráter de complementariedade, das tensões, dos conflitos entre os componentes dentro da organização do sistema (ROEGIERS in LENOIR et BOUILLIER-OUDOT (Dir.), p. 178).

Para o autor, não existe uma lógica de elaboração de currículo que seja própria do campo de ensino, ou do campo da formação<sup>11</sup>. A situação dos agentes que elaboram o currículo, da instituição de produção e de formação, para retornar aos termos de Chanceral (apud ROEGIERS in LENOIR et BOUILLIER-OUDOT (Dir.) explica que, em grande parte, a escolha de uma lógica de elaboração de currículo está associada ao fato de os demandantes da formação participarem ou não, em colaboração com outros agentes da instituição de formação. O ato de recorrer a uma determinada lógica de construção de currículo, segundo o autor, está ligado à abertura do sistema de ensino à demanda, à oferta e à análise, ou seja a sua capacidade de se fazer interpelar e modelar pela demanda e oferta de formação, ou ainda, pela análise da formação, o que caracterizaria o currículo como um artefato cultural, elaborado no âmbito de uma produção social.

Roegiers constata as variedades de práticas de constituição de currículos, a um ponto tal de diversificação que os valores, objetivos gerais, específicos, métodos pedagógicos, não permitem identificar uma sistemática curricular própria. Isto se atribui, segundo o autor, a:

---

<sup>11</sup> O autor diferencia, ao longo de todo o seu escrito, o campo da educação e da formação, justificando ser este último a formação profissional. Daí porque se refere a instituições demandantes e de análise desta formação.

- 1) diversificação de sistemas, ou seja, diversificação dos públicos, de estruturas, práticas de formação, modos de gestão e modos de financiamento;
- 2) diversificação quanto aos modos de tomada de decisão em educação e formação (dimensão econômica, participativa, científica).

Segundo Roegiers (2006), o currículo pode ser deveras diversificado segundo o contexto e o nível. Vejamos algumas características curriculares e sua explicitação, segundo Roegiers.

**Quadro 4 – Características Curriculares, Segundo Roegiers, 1997.**

| <b>CARACTERÍSTICAS CURRICULARES</b>                     | <b>EXPLICAÇÃO</b>   |
|---|---|
| <b>CARÁTER EVOLUTIVO</b>                                | Dentro da formação profissional um currículo deve ser considerado como um conjunto evolutivo, que muda muito rapidamente, que está ligado a um grande número de fatores do contexto.  |
| <b>LIMITAÇÃO CONCEITUAL E A SUA DIMENSÃO PEDAGÓGICA</b> | As definições clássicas de currículo não colocam em evidência um conjunto aberto sobre o desenvolvimento político, cultural, socioeconômico, etc. Elas sugerem um modo de funcionamento dentro do qual ensino-aprendizagem está confinado ao interior dos muros dos estabelecimentos escolares. |
| <b>DIVERSIFICADO SEGUNDO O CONTEXTO E O NÍVEL</b>       | Conteúdo explícito ou não, modelo disciplinar ou multidisciplinar, centrado nos saberes ou nas competências; fundamentado ou não nos saberes profissionais, mais ou menos integrado, mais ou menos formalizado, negociado ou não com os atores; mais ou menos suscetível a evolução.            |
| <b>PRÁTICA DE ELABORAÇÃO DE UM CURRÍCULO</b>            | Mais espontânea ou mais construída, mais instrumental ou mais criativa. Deve-se inscrever dentro de um processo educativo, processo sistemático e intencionalmente orientado.   |

**Fonte:** Roegiers, Xavier. Tese de doutorado com o tema: As Lógicas de elaboração de um currículo dentro do campo da educação e dentro do campo da formação, e ainda os fatores que influenciam os recursos e suas lógicas (tradução nossa). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade Católica de Louvain, na Bélgica. 1997

Para Roegiers algumas questões são importantes e convém destacar: o que é elaborar um currículo? A partir de que momento? Acredita o autor que é quando se inicia um processo consciente de formular intenções pedagógicas em um caminho minimamente de formalização de intenções, concretizado pelos traços da clarificação das ações a dirigir. Esta clarificação pode também ser feita pela modificação ou ajustamento de um currículo existente e mesmo

simplesmente por sua apropriação pelos agentes (ROEGIERS in LENOIR et BOUILLIER, 2006, p. 174).

Desta maneira, Roegiers desenvolveu um modelo de elaboração de uma ação de educação e de formação. O modelo é uma ruptura com os modelos geralmente propostos para elaborar um programa ou um plano de educação ou de formação. Ele propõe considerar na elaboração de uma ação de educação ou formação como uma série de decisões sucessivas, seguida de uma série de “impulsos” dados por diferentes entradas (o contexto geral, as pressões exercidas sobre o sistema, o funcionamento da instituição, as necessidades dos agentes, o quadro normativo, as outras ações em curso) umas sobre as outras e sobre as decisões anteriores provocam novas decisões. (ROEGIERS in LENOIR et BOUILLIER- OUDOT, 2006, p. 179). Interessante é perceber o caráter dialético desta compreensão proposta em Roegiers o que pode ser analisado nos processos de construção curricular desenvolvidos pela ESP-CE.

Se, porém, o currículo, em sua fase de elaboração, é um esforço de sistematização de um processo educativo, de forma a orientar os percursos formativos no interior de uma instituição de formação, esta fase se desdobra no que chamamos de desenvolvimento curricular, ou seja, na sua materialização, via práticas pedagógicas, elaboração de materiais e métodos que compõem os espaços de socialização de saberes e vivências dentro do percurso formativo.

Pode-se afirmar que, como uma produção social e uma política cultural, protagonizada pelos sujeitos envolvidos nos processos educativos, e ante as exigências da sociedade, o currículo poderá configurar-se de forma inovadora, desde um diálogo que os agentes estabeleçam com os compromissos sociais da escola, fazendo emergir os referenciais dos demandantes e formadores; ou numa perspectiva tradicional, com o currículo reduzido ao seu campo de ensinamento, onde a sua estruturação ou processo de ensino-aprendizagem está confinado ao interior dos muros das instituições escolares, enfatizando somente o conhecimento formal, centrado nos conteúdos e no professor.

Com efeito, Tardif (2006) nos apresenta duas concepções de currículo, que demonstra sintonia com as reflexões que vimos realizando com base em Roegiers (1997 e 2006).

**Quadro 5 – Concepções de Currículo, Segundo Tardif (2006)**

| <b>TRADICIONAL</b>   | <b>INOVADORA</b>   |
|--|--|
| 1. Ênfase no saber.  | 1. Articula o saber, o fazer e o agir.   |
| 2. Vinculado ao conhecimento formal.                               | 2. Preparado com imersão na prática.   |
| 3. Preparado com ênfase no conteúdo.<br>Lista de conteúdos.        | 3. Se assenta sobre processos e necessidades a ser expresso por aquilo que queremos que resulte, que o aluno aprenda.  |
| 4. Conteúdos por disciplina sem articulação entre si e o contexto. | 4. Articula conteúdos de forma a integrar os saberes e a ação.   |
| 5. Avaliação em função do saber.                                   | 5. Avaliação em função do saber-agir que mobiliza recursos.  |
| 6. Elemento neutro quanto a transmissão do conhecimentos.          | 6. Implicado em relações de poder.   |
| 7. Transmissão de conhecimento professor-aluno.                    | 7. Professor e aluno como sujeitos ativos no processo de aprendizagem. Diversidade no processo de ensino-aprendizagem. |

Fonte: Tardif (2006) (Disponível em <<http://www.slideshare.net/fgeorges/objectifs-ou-comptences-et-pourquoi-pas-les-deux>>. Acesso em: 17 de fevereiro 2011).

Foram estes referenciais propostos em Roegiers e Tardif que orientaram nosso estudo sobre avaliação curricular e desenvolvimento do currículo. Assim, identificamos nos elementos da abordagem tradicional e da inovadora questões que enfatizam aspectos pedagógicos do desenvolvimento curricular, bem como o seu caráter político-social.

Tardif (2006) traz a discussão de currículo, associando-o à formação orientada pelo desenvolvimento de competências. A nós, em virtude da nossa investigação, interessa matriciar esta discussão sobre currículo por competências, promovendo uma reflexão sobre a abordagem por competências no campo da educação.

### **3.3 Abordagem por competências como eixo estruturante do currículo**

Iniciaremos esta reflexão aproximando-nos do que chamamos de estado da arte, ou seja, dos conhecimentos produzidos, por diferentes autores e realidades históricas, para subsidiar o diálogo sobre abordagem por competências nos currículos de formação profissional.

### 3.3.1. O estado da arte

Apresentar o estado da arte do tema em pesquisa constitui a tarefa de identificar o que existe em termos de conhecimentos produzidos sobre a temática, ou seja, em que nível estão os estudos e pesquisas sobre ela, que, estando sob o domínio público, contribui para a reflexão e análise crítica de pesquisadores do tema. Poderíamos ainda chamar de “estado do conhecimento”, na medida em que retrata as produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, que compõem o que também poderíamos chamar de repertórios temáticos.

Queremos fazer deste momento uma apresentação sobre os conhecimentos relativos à temática analisada, qual seja, a abordagem por competências na organização do currículo, numa perspectiva internacional e nacional, com dados de estudos investigativos por meio de pesquisa na internet, visitando sites e biblioteca virtual.

#### 3.3.1.1. O contexto internacional

Identificamos na visão de alguns autores que a noção de competências chega ao mundo da formação como uma exigência dos novos arranjos do mundo do trabalho. Será que se limitam a estes? Sua aplicação nos diversos contextos institucionais e sociopolíticos dos países que a adotaram, faz-nos perceber que há diferentes motivações e perspectivas de sua implantação.

A França marcou a introdução da gestão por competência, mediante o Acordo sobre a Conduta da Atividade Profissional (A CAP 2000)<sup>12</sup>, formalizado em 1990; mas, segundo Ramos (2001, p. 94), a ideia da aproximação empresa-escola remonta aos anos 1950, sob a liderança de intelectuais, educadores e homens de empresa que constituíram o que se chamou de Escola de Nancy<sup>13</sup>. Na verdade essa metodologia proposta parece realizar, simultaneamente, a investigação de novas competências requeridas – considerando não somente aquelas que nascem diretamente do mercado de trabalho, com vistas à empregabilidade, mas também das percepções e contribuições das pessoas perante seus objetivos e possibilidades – e a formação em serviço que proporcione sua construção. Esta

---

<sup>12</sup> A CAP 2000 foi o marco social da gestão do trabalho por competência na França. Ocorreu mediante o acordo entre os sindicatos e as empresas do setor siderúrgico.

<sup>13</sup> Um dos protagonistas, senão o principal representante dessa escola, é Bertrand Schwartz, que desenvolveu uma metodologia de investigação de competências definida como construtivista. Segundo ele, o conceito construtivista faz alusão às relações mútuas e as ações existentes entre os grupos e seu entorno, mas também entre situações de trabalho e situações de capacitação (B. SCHWARTZ, 1995, apud MERTENS, 1996a). (RAMOS, 2001, 94).

posição permite perceber uma perspectiva de competência que não está submetida, unicamente, aos interesses do mundo da produção, mas que identifica o sujeito que exerce a ação, privilegiando seus objetivos para desenvolver competências na realidade concreta.

Segundo Ramos (2001, p. 109), o sistema de formação e certificação da França até a década de 1970 foi marcado pelo papel do Estado como o único responsável pela elaboração e emissão de diplomas profissionais. A constatação de que os saberes adquiridos na formação profissional não eram aplicados pelos trabalhadores, porém acompanhada do não reconhecimento dos diplomas por parte dos empregadores e da impossibilidade de reconhecer a certificação para fins de continuidade nos níveis superiores, provocou alterações no sistema educativo nos anos 1980 e 1990. O processo de aproximação e articulação do mercado de trabalho com a formação profissional colocou em evidência o enfoque de competência. Segundo Ramos (2001), este processo, para legitimar-se,

Amplia as metodologias de investigação do processo de trabalho que passa a envolver empresários, sindicatos, ministérios e alguns especialistas, que constituem as Comissões Profissionais Consultivas, responsáveis pela elaboração dos perfis, que dão origem aos referenciais de atividades profissionais. Toma parte também importante neste processo o Centro de Estudos e Investigações sobre as Qualificações (CEREQ), inclusive desenvolvendo novas metodologias. (p. 110).

Para Zarifian (apud RAMOS, 2001, p. 95), contudo, o processo de formação na França, mesmo recorrendo abundantemente ao termo competência, a gestão permanece muito marcada pelos instrumentos e abordagens dos anos 1970, construídos em torno da qualificação do emprego. O conteúdo das competências é definido com relação ao posto de trabalho. Para conciliar o uso da noção de competência com sua aplicação baseada no taylorismo-fordismo, Zarifian (1999b) explica que o significado atribuído à competência pelos empresários tenta manter certa neutralidade quanto aos novos aspectos mais representativos esperados do trabalhador, tais como autonomia, responsabilidade e comunicação. Eles definem a competência profissional como uma combinação de conhecimentos, *know how* [técnica], experiências e comportamentos que se exercem em determinado contexto; é constatável quando se deve aplicar em situação profissional e é validável a partir dela. No âmbito empresarial, a adoção da gestão por competências considera três grandes áreas: **competências técnicas**, que implicam domínio de processos, **competências de gestão** e **competências de organização**<sup>14</sup>, que se concentram na comunicação, na iniciativa e autonomia dos operários.

---

<sup>14</sup> Grifo nosso.

A Alemanha destaca-se pela participação da organização de agentes sociais da produção, como protagonistas, no processo de formação baseada em competências. Ramos (2001, p. 109) destaca a importância do papel que os interlocutores sociais desempenham na formação profissional inicial, na planificação em escala empresarial e na política do mercado de trabalho. Ao contrário, a formação continuada está muito menos regulada e desenvolvida, e em geral reservada à empresa.

No Reino Unido, a motivação para a reforma do sistema de formação ocorrido no final dos anos 1980, esteve apoiada no grande déficit quanto ao número de pessoas que recebem educação e formação, associado ao baixo nível dessa formação, em comparação com seus principais interlocutores comerciais, como França e Alemanha (NOVICK, 1997b in RAMOS 2001, 104). Neste país europeu, a noção de competências é desenvolvida no Conselho Nacional para as Qualificações Profissionais (NCVQ), estimulado pelos setores governamentais da educação e do trabalho e emprego, que deve dar coerência ao sistema e coordenar todos os esforços relativos a esta ação.

Na Espanha, a ideia de competência é aplicada num sistema de formação e aprendizagem profissional. Recebe a influência combinada do Reino Unido e da França, no que diz respeito ao desenvolvimento de competências na formação inicial e quanto à aprendizagem de adultos no interior das empresas (LOPEZ, 1996, in RAMOS, 2001, 106). Sua política educacional desenvolve a formação profissional com base em perfil por competências, aplicando o método DACUM<sup>15</sup>.

Considerada pela OCDE como o oitavo melhor país em educação, a Austrália também aplica uma abordagem por competências, mas a desenvolve numa perspectiva que nos parece ampliada, ou seja, como relação holística ou integrada, que busca combinar o enfoque de atributos gerais com o contexto em que se aplicam. Para isso, conforme Ramos (2001,p. 99) analisa, a complexa combinação de atributos (conhecimentos, valores e habilidades) postos em jogo para que os estudantes interpretem a situação específica em que se encontram e na qual, em consequência, atuam, conferindo às competências uma dimensão relacional. Este enfoque valoriza o contexto e a cultura do local de trabalho onde a ação se dá, permitindo, ainda, considerar a ética e os valores como componentes de atuação competente, além de considerar que é possível ser competente de maneiras diferentes. Pelo enfoque holístico da

---

<sup>15</sup> Developing a curriculum – DACUM. Metodologia utilizada para evidenciar as competências para a elaboração de programas de formação/currículos.

competência, o currículo inclui três elementos num todo articulado: conhecimentos gerais, conhecimentos profissionais e experiência no trabalho, promovendo a integração entre conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias em um determinado contexto.

Este modelo é implementado na Austrália com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE), composto por empregadores e trabalhadores, sob a coordenação dos setores governamentais da educação e do trabalho e emprego. A Austrália tem destacado sua atuação no campo das competências, por via do seu desenvolvimento como um marco curricular. Segundo Ramos (2001, p. 104), mesmo estruturado com base nas normas de competência, os australianos perseguem uma compreensão pedagógica desse modelo, sendo ferrenhos críticos da indiferença que os outros sistemas demonstram para com esta questão. Esta inquietude dos australianos os tem levado a construir um marco conceitual próprio, chamado de integral e holístico.

Este movimento de reformulação dos sistemas educacionais que marca as três últimas décadas no mundo globalizado tem um significado técnico, mas também político, colocando para a educação o enfrentamento de grandes desafios, quais sejam, responder às necessidades do mundo da produção, sem, contudo, submeter-se a ela. Pensamos que, se é verdade que as novas formas de organização do trabalho estão a exigir um perfil diferente de trabalhador, onde se põe em xeque a formação especializada, exigindo maiores habilidades cognitivas e sociais, como liderança, reflexão, criatividade e iniciativa, caberá à educação fomentar processos de formação que superem o conhecimento objetivo e formal, próprios da chamada qualificação profissional, passando a valorizar além da competência técnica, as subjetividades demandadas pela realidade, e a capacidade de reflexão crítica dos educandos. Pode-se questionar: é possível associar os processos de formação por competências, unicamente, como exigências do mundo da produção, sobretudo se a educação preserva, nas diversas situações, o seu sentido de fomentar competências não somente técnicas, mas éticas, políticas e sociais?

O México também merece destaque na discussão das competências, em razão da sua localização geográfica. Sua vizinhança com os Estados Unidos e a integração ao Tratado de Livre Comércio com este País e com o Canadá, exigiu a modernização de sua estrutura produtiva, segundo padrões organizacionais e tecnológicos diferentes das formas de produção a que a sociedade mexicana estava acostumada. O México ressentia-se de um grave problema de baixa qualificação de seus trabalhadores, exigindo iniciativas no campo da formação, que respondessem às novas exigências dos mercados globalizados. Seu sistema de formação profissional apresentava uma das características mais comuns aos sistemas da maioria dos países latino-americanos: baixa capacidade para assumir as demandas de formação inicial e

permanente da população que se incorporava ou que já se encontrava no mercado de trabalho (RAMOS, 2001, p.115).

O México tem nos órgãos governamentais o impulsionador de sua política de educação profissional por competências, mas estrutura o Conselho de Normalização e Certificação de Competência Profissional (CONOCER), onde se fazem representar empregadores e trabalhadores.

Segundo ainda Ramos (2001, 105), no México, a necessidade de se estabelecer o Sistema Normalizado e de Certificação de Competência Profissional surgiu de um projeto sobre Educação Tecnológica e Modernização que as Secretarias de Educação Pública e do Trabalho e Previdência Social iniciaram, conjuntamente, nos anos 1990. Durante dois anos, realizaram consultas a setores produtivos, elaboraram diagnósticos sobre a situação da educação tecnológica e a capacitação, conheceram e analisaram experiências internacionais de sistemas análogos que se buscava implementar. A influência do marco conceitual do Reino Unido, no contexto mexicano, parece bastante significativa. Ainda que a presença do governo seja muito forte, há o objetivo de se incrementar a participação do setor produtivo.

De um modo geral, pode-se afirmar que a América Latina recebe uma influência britânica na implantação do modelo de formação por competências profissionais, tanto conceitual, quanto metodologicamente, pois é considerado como um sistema de formação exitoso. Com exceção da Colômbia, nos demais países da América Latina, a discussão sobre a competência profissional aparece associada às reformas dos sistemas educativos e impulsionada pelos respectivos ministérios da educação, esfera normalmente responsável pelas políticas de educação profissional. O destaque à Colômbia deve-se ao fato de, naquele país, a oferta de educação profissional concentrar-se no âmbito do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENA), entidade de caráter público adstrita ao Ministério de Trabalho e Seguridad Social e, portanto, responsável por essas reformulações (RAMOS, 2001, p. 115).

A experiência do Chile recebe também a influência do modelo britânico; o fato de os projetos se processarem na esfera do Ministério da Educação, evita um direcionamento muito acentuado às certificações em detrimento da formação, preservando-se, assim, algumas mediações (RAMOS, 2001, 116), sinalizando a busca de uma identidade própria ao sistema de formação profissional. Sua metodologia de identificação das competências, é praticada com base nas investigações sobre os processos de trabalho. (RAMOS, 2001, 117).

Na Argentina, identifica-se nas reformas educacionais o objetivo de aproximar a educação profissional dos setores produtivos, ao mesmo tempo em que se busca desenhar uma identidade mais clara para a educação básica, seja tornando-as trajetórias independentes, mas

articuladas entre si, seja deslocando a aprendizagem mais diretamente profissional para os anos finais da educação média (RAMOS, 2001, 117). O país busca atualizar seu sistema de formação profissional por meio do reordenamento das titulações em áreas profissionais mais amplas, definindo os perfis de competências com base na análise funcional. Percebe-se que a definição de competência profissional na Argentina se amplia. Segundo Ramos (2001), a competência é definida na Argentina como

o conjunto complexo e integrado de capacidades que as pessoas põem em jogo em diversas situações reais de trabalho para resolver os problemas com os quais elas se defrontam, de acordo com os padrões de profissionalidade e os critérios de responsabilidade social próprios de cada área profissional. A competência deve ser transferível e evolutiva (aberta a aprendizagens ulteriores). Assim, a investigação e a normalização de competências deixam de ser centradas somente na análise de desempenho para identificar também as capacidades mobilizadas (Apud RAMOS, 2001, p. 118, 119).

Esta compreensão mais ampliada de competência vai influenciar as bases curriculares, reorientando os processos de formação, avaliação e certificação.

Como um paradigma que ganha espaço e se desenvolve influenciando e sendo influenciado por componentes diversos, a abordagem por competências é praticada em muitos países, guardando referências que marcam similitudes, mas também diversidades, a exemplo dos Estados Unidos e Canadá, dentre outros.

A adoção da abordagem por competências nos diversos países assume especificidades próprias aos seus processos de desenvolvimento socioeconômico, político e cultural. Nos Estados Unidos, o impulso é dado pelos sistemas econômicos, como uma ação autogerida e sob a égide da iniciativa privada. A argumentação é que as ações autogeridas permitem controlar e limitar melhor os custos e evitar regulações excessivas por parte do governo (RAMOS, 2001, 103). O modelo de produção capitalista vigente nos EUA é determinante das relações que se estabelecem no campo sociopolítico, imprimindo forte influência nas relações trabalho-formação.

Na oportunidade do estágio doutoral, realizado com o apoio da CAPES, com financiamento de bolsa de estudos, no ano de 2009, na Província de Quebec-Canadá, tivemos a oportunidade de melhor conhecer a experiência de organização de currículo por competências ali desenvolvida, em especial junto aos colégios de ensino técnico profissional, conhecidos como CEGEP's (Collège d'enseignement general et professionnel), Colégios de Ensino Geral e Profissional. Neste sentido, apresentamos com detalhes aquela realidade educacional.

O Canadá já nos anos 1960, introduziu uma nova maneira de construir seus programas de formação. O País possui uma especificidade, qual seja, a educação é uma responsabilidade provincial, tendo esta forma de descentralização gerado particularidades. No desenho Canadense, os governos das províncias, que equivalem aos estados, no modelo brasileiro, assumem a plena responsabilidade do desenvolvimento da educação e da formação nos seus respectivos territórios. No Quebec, uma das províncias canadenses, onde a abordagem por competências vem sendo historicamente desenvolvida, sobretudo nas escolas de ensino técnico profissional, o Governo da Província confia ao Ministério da Educação, Esporte e Lazer a coordenação e a gestão central da formação profissional e técnica para todo o seu território.

No início dos anos 1980 surgiram "novos programas", bastante detalhados e contendo uma multiplicidade de objetivos. Eram os programas por objetivos que, no final dos anos 1990 passaram a ser substituídos pelos programas por competências, cuja criação foi preparada com a publicação de numerosos estudos e relatórios. Em 1997, os trabalhos dos Estados-Gerais sobre a Educação, os pareceres do Conselho Superior da Educação e os relatórios de vários Grupos de trabalho sobre a reforma do ensino, em atividade desde 1991, culminaram com a elaboração de uma série de recomendações para o século XXI, sobre as novas missões da escola acerca de um novo perfil do professor. Desde então, atribuíam-se à escola três missões fundamentais: de instruir, de socializar e de qualificar. A missão de instruir é ressaltada com ênfase no sucesso escolar, na perspectiva cognitiva do ensino; a missão de socializar assume importância maior, ao ser considerada a diversidade cultural na província do Quebec, onde o número de migrantes é crescente, exigindo maior respeito e tolerância, e, portanto, a socialização entre as diferentes culturas ali existentes. A missão de qualificar refere-se ao enfoque da qualificação profissional com o propósito de promover a pertinência da formação profissional e técnica.

O Ministério da Educação, do Esporte e do Lazer do Quebec empreendeu, então, uma grande reforma da formação profissional, que ensejou a definição de novos setores. A revisão dos programas curriculares, segundo o enfoque por competências, trouxe uma nova divisão geográfica da oferta de educação conforme as características socioeconômicas de cada região<sup>16</sup>. O documento *A Formação Profissional e Técnica no Quebec. MELS Quebec-Canadá* (versão 2008) destaca, que, nos anos de 1993-1994, a renovação pedagógica efetuada no nível colegial possibilitou ampliar o enfoque por competências e a formação técnica.

---

<sup>16</sup> Fonte: Documento *A Formação Profissional e Técnica no Quebec. MELS Quebec-Canadá*, versão 2008.

Há mais de 20 anos o Quebec realizou uma “refundação” completa do seu sistema de formação profissional e técnica, tomando como base o enfoque denominado por competências; e passou a desenvolver seus programas de formação, buscando adequar as competências profissionais desenvolvidas na formação às competências solicitadas pelo mercado de trabalho. Apesar deste olhar para as demandas do mundo do trabalho, a orientação do sistema de formação profissional e técnica do Quebec enfatiza que a formação busca o desenvolvimento integral da pessoa e de sua capacidade para adquirir e integrar competências laborais, assim como competências no campo econômico, social e cultural nos diferentes locais onde ele venha a atuar. Como experiência própria da província do Quebec – Canadá, os CEGEP`s, que desempenham uma política bem definida na área da profissionalização básica, formação técnica e de preparação pré-universitária, definiram, sob a orientação do Ministério, em caráter obrigatório, para todos os colégios, uma formação geral, incluindo em seus cursos, no período inicial, conteúdos de Literatura, Filosofia, Língua Francesa, Saúde e Educação Física. Na formação específica os colégios deverão desenvolver competências obrigatórias, permanecendo sob a sua responsabilidade definir outras competências específicas, da coerência com as especificidades da formação no âmbito regional e local onde a escola está inserida.

Com o propósito da democratização, o sistema de educação buscou assegurar: (QUEBEC, 2002, p. 20 e 21):

- formação acessível;
- formação baseada na polivalência; e
- formação que se inscreve com perspectiva de continuidade.

Ainda nesse documento de referencia do Ministério, as metas gerais da formação profissional e técnica, quanto às finalidades e orientações do sistema de educação, consistem em:

- fazer da pessoa competente no exercício de uma profissão ou ofício;
- favorecer a incorporação da pessoa na vida profissional;
- favorecer a evolução da pessoa e o aprofundamento de seus conhecimentos profissionais; e
- favorecer a mobilidade profissional da pessoa.

A exemplo de outros países, é uma iniciativa coordenada pelo governo local, mas tem nas organizações sociais, comissões escolares, os CEGEP`s e as escolas governamentais, setor privado, e outros colaboradores, que se associam com o Ministério de Educação, Esporte e Lazer, o planejamento e a organização da oferta de formação profissional e técnica no Quebec.

Merece destaque o Comitê Nacional de Programas de Estudos Profissionais e Técnicos (CNPET), composto de representantes de empregadores, centrais sindicais, administrações escolares, colégios pré-universitários e técnicos públicos, estabelecimentos educacionais privados e a instituição Emprego-Quebec, organismo estatal encarregado pelo Ministério do Emprego e Solidariedade Social de coordenar as atividades de desenvolvimento da formação de mão-de-obra do Quebec.

Ainda sobre o ensino baseado no desenvolvimento de competências na Província do Quebec-Canadá, na avaliação de Tardif (2006) há uma caminhada diferente nos vários níveis de formação. Segundo ele, o “meio universitário “é o mais hesitante”, enquanto o ensino colegial (CEGEP`s) foi o que primeiro inscreveu seus programas dentro desta orientação. O ensino primário e o secundário “passaram claramente de uma formação dirigida por objetivos e por disciplinas para uma formação orientada pelo desenvolvimento de competências”.

O nosso conhecimento quanto à experiência do Quebec, quer da vivência junto aos gestores do sistema de educação, da direção e corpo docente dos CEGEP`s, permitiu perceber um sistema bem formatado, com importante preocupação com o processo de avaliação institucional, gestão orientada por resultados e que se funda em um plano estratégico. Percebemos, contudo, que esta política de EP está em construção e avaliação, demandando novas práticas de ensino e avaliação. Há ainda posições críticas quanto ao uso da abordagem por competências, julgando-se que a atual realidade ainda traz forte influência dos programas por objetivos, que se orientaram pelo cumprimento de objetivos de aprendizagens, e que encontra na “performance” do indivíduo, os resultados esperados. Identificamos o fato de que gestores e docentes são desafiados a desenvolver novas práticas de ensino-aprendizagem e avaliação.

Há uma busca de novos referenciais teóricos. O desenvolvimento de programas por objetivos se referenciava na taxinomia de Bloom, orientada desde os anos 1960, de forma a organizar hierarquicamente as habilidades cognitivas e avaliá-las com suporte na observação e na performance. Chegam então novos referenciais, de origem europeia e do próprio Canadá, que alargam conceitual e metodologicamente a chamada Abordagem por Competências

(APC), vindo por meio de Guy Le Boterf, Philippe Perrenoud, Bernard Rey, Philippe Jonnaert, Jacques Tardif, Marie-Françoise Legendre, dentre outro(a)s, que vão fundamentando novas práticas no desenvolvimento dos programas de cursos técnicos na Província do Quebec-Canadá.

Para compreender os processos que marcam os percursos da abordagem por competência, nas distintas realidades que a aplicam, é importante compreender os conceitos que a ela se reportam. Le Boterf (2005) constata que, nos debates sobre competências, seu conteúdo nem sempre foi objeto de análise e evoluiu ao curso do tempo. Destaca sobre o conceito de competência o que Heinz von Foerster disse: É um *camaleão conceitual* (FOERSTER apud Boterf, 2005, p. 15). Seu status de conceito é contingente: “a noção de competência faz parte depois de muito tempo da linguagem comum, ela é igualmente uma noção familiar. Assim, o risco de mal entendido é permanente”. (BOTERF, 2005, p. 15).

### 3.3.1.2. Dados de estudos investigativos

Nesta reflexão sobre o estado da arte, onde apresentamos aspectos históricos-conceituais sobre a abordagem por competências na organização de currículos, especialmente no campo da formação profissional técnica, trazemos a seguir dados de estudos investigativos. A fonte utilizada foi a pesquisa em *sites* de busca, especialmente no *google*, acerca do tema Abordagem por Competências no Brasil, onde identificamos estudos que demonstram a repercussão e sua atualidade no meio educacional, nos diferentes níveis de formação. Interessante é identificar o fato de que dois eixos marcam os trabalhos analisados: o resgate da origem do termo competência e a variedade de conceituação apresentada, que, em análise, recebem a manifestação, os acordos e desacordos, a crítica e a aceitação a este enfoque que marca a relação entre trabalho e educação, bem como os processos de reforma educacional em vários países.

Exibimos a seguir alguns dos estudos identificados em *sites* na internet que tratam da temática, e que possibilitaram o aprofundamento do tema. A pesquisa tem relação com o campo da educação profissional, procurando enfatizar as produções na área da saúde – Currículo e Competência na Educação Profissional em Saúde. Realizamos pesquisa também na biblioteca virtual em saúde (bvs), relacionando os temas trabalhados, autore(a)s, o ano de publicação, quando citado, e seus comentários sucintos sobre o tema abordado, indicando suas respectivas fontes.

Os resultados assim se evidenciaram.

**1. Duas perspectivas diferentes em relação à abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec.** Autores: Olgaíses Cabral Maués – UFPA, Calixte Wondje-ULAVAL, Clermont Gauthier, ULAVAL.

“A abordagem por competências ocupa um espaço preponderante nos discursos atuais sobre as reformas educacionais em todos os continentes. Fenômeno na moda, manobra capitalista ou estratégia pedagógica pertinente, todos os qualificativos e os juízos mais diversos lhe são associados, de modo que vem se tornando cada vez mais difícil não somente conhecer a natureza e os fundamentos desse enfoque, mas também compreender por que há interpretações tão diferentes a seu respeito».

Fonte: [www.anped.org.br/reunioes/25/olgaísesmauest08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/olgaísesmauest08.rtf) ). Acesso em fevereiro, 2011.

**2. As Competências Profissionais em Saúde e as Políticas Ministeriais.** Autoras: Cláudia Maria da Silva Marques; Emiko Yoshikawa Egry. Ano 2011

“No Brasil, a formação dos trabalhadores de enfermagem adota a perspectiva das competências profissionais. O presente estudo, exploratório e descritivo, teve por objetivo conhecer a potencialidade crítico-emancipatória da competência, conforme descrita pelos Ministérios da Educação e da Saúde (MEC e MS)”. Fonte:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0080-62342011000100026](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62342011000100026). Acesso em fevereiro, 2011.

**3. Noção de Competência e Organização Curricular.** Autora: Dolores Araújo. Ano 2005.

“Este artigo é uma revisão teórica acerca das diversas concepções sobre competência, assim como dos princípios norteadores da organização de currículos baseados em competências. Contextualiza o tema no campo da saúde, inspirada na perspectiva do “currículo por competência”, seguindo a tendência organização curricular nestes moldes. A Escola Estadual de Saúde Pública, vinculada à Secretaria de Saúde do Estado da Bahia, em seu papel de promover a formação de profissionais de saúde, propõe-se a implementar, nos cursos por ela programados, um núcleo temático comum, que deve ser criado com base nas competências profissionais básicas para trabalhadores do SUS”.

Fonte: [http://www.saude.ba.gov.br/rbsp/volume31/P%C3%A1ginas%20de%20Suplemento\\_Vol31%2032.pdf](http://www.saude.ba.gov.br/rbsp/volume31/P%C3%A1ginas%20de%20Suplemento_Vol31%2032.pdf). Acesso em fevereiro, 2011.

**4. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde.** Autores: Valéria Vernaschi Lima. Ano 2005.

“Este texto apresenta algumas das principais concepções sobre currículos orientados por competência, analisando essas distintas abordagens em função do referencial teórico que as fundamenta, de suas dimensões constituintes e das conseqüentes implicações na organização curricular. Aponta, no novo significado trazido pela abordagem dialógica de competência, um caminho para a integração da teoria e da prática na formação de profissionais de saúde ».

Fonte: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-2832005000200012&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-2832005000200012&nrm=iso&tlng=pt) . Acesso em fevereiro, 2011.

**5. A Educação Profissional pela Pedagogia das Competências e a Superfície dos Documentos oficiais.** Autora: Marise Nogueira Ramos. Ano 2002.

“O texto analisa a reforma da educação profissional em curso no Brasil desde 1997, a partir do decreto nº 2.208 e das Diretrizes e Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de nível técnico, sob duas perspectivas. A primeira apreende o tensionamento do conceito de qualificação pela noção de competência, demonstrando o enfraquecimento de sua dimensão social e a despolitização de seu conteúdo. A segunda discute os limites epistemológicos, pedagógicos e metodológicos das orientações curriculares para a educação profissional baseada em competências. Demonstra as incoerências internas ao discurso oficial e se contrapõe aos seus princípios pela perspectiva materialista-dialética”.

Fonte: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12939.pdf>. Acesso em fevereiro, 2011.

**6. Indicações teórico-metodológicas para a elaboração de currículos na educação profissional de nível técnico em saúde.** Autora: Marise N. Ramos

“Este texto volta-se especificamente para as Escolas Técnicas de Saúde do SUS, com o objetivo de auxiliá-las na re-elaboração de seus planos de curso, de modo que o atendimento às determinações legais ocorra sob uma perspectiva crítica, constituindo-se como oportunidade para o repensar coletivo das práticas pedagógicas”. Fonte:

[http://www.observatorio.nesc.ufrn.br/texto\\_forma14.pdf](http://www.observatorio.nesc.ufrn.br/texto_forma14.pdf). Acesso em fevereiro, 2011.

**7. O Modelo das Competências Profissionais no Mundo do Trabalho e na Educação: Implicações para o Currículo.** Autora : Neise Deluiz. Ano : 2001

A autora faz uma discussão crítica sobre a abordagem por competências, enfatizando o modelo das competências e a gestão do trabalho, o modelo das competências e as políticas educacionais, o modelo das competências e as implicações para o currículo.

Fonte: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em fevereiro, 2011.

**8. Competências na Educação Profissional - é possível avaliá-las?** Autora : Léa Depresbiteris.

A autora elucida alguns conceitos, dentre eles o de “complexo” e “competências”, discutindo em seguida uma breve história do surgimento do termo “competências” na educação profissional; educação profissional e as competências; a avaliação das competências – todo cuidado é pouco; competências na educação profissional - é possível avaliá-las?

Fonte: <http://www.senac.br/informativo/BTS/312/boltec312a.htm>. Acesso em fevereiro, 2011.

**9. Educação profissional no Brasil: novos rumos.** Autor: Ruy Leite Berger Filho. Ano 1999.

“As mudanças profundas pelas quais vem passando o mundo, nesta segunda metade do século, produziram transformações na prática social e no trabalho. A educação, que por muito tempo as desconheceu, não pôde mais ficar alheia a elas. Por isso verificamos em todo o planeta uma grande inquietação nos meios ligados ao setor educacional, provocando reformas que buscam sua adequação às novas exigências”. O autor faz uma análise das legislações e regulamentações em vigência a partir da LDB/96.

Fonte: <http://www.rioei.org/rie20a03.htm>. Acesso em fevereiro, 2011.

Tivemos a oportunidade de citar no nosso trabalho, diversos autores brasileiros, canadenses e europeus, que contribuem para sistematização do conhecimento sobre abordagem por competências nos currículos de formação profissional, entretanto, nessas referências procuramos enfatizar autores brasileiros que se reportam às competências na educação profissional, especialmente no campo da saúde pública, de forma a identificar como o tema da investigação proposta repercute na realidade brasileira.

Com o propósito de contribuir para a reflexão, evidenciando as práticas curriculares na formação profissional técnica, como o nosso trabalho pode constituir-se como inovador? Identificando, desde uma realidade educacional, especialmente na educação profissional técnica na saúde, a presença e a influência da Abordagem por Competências nos currículos de formação profissional técnica na área da saúde. Esta é a temática e a reflexão que queremos promover nesta tese, olhando para a construção, organização e desenvolvimento curricular, a partir de referenciais teóricos, do prescrito e do praticado na área de educação profissional na ESP-CE. Creditamos como importante nesta tese, a contribuição que ela oferece sobre a organização de currículo por competências na formação profissional técnica, possibilitando um novo ângulo de análise sobre o tema investigado; sobretudo com a evidência de autore(a)s internacionais que nos permitiram alargar a compreensão da temática trabalhada.

### 3.3.2. Abordagem por competências: pressupostos e intenções

Vimos refletindo sobre a origem do paradigma das competências, observando que os processos históricos desencadeados no campo da educação, em realidades sociais diversas e sob diferentes abordagens, definem objetivos e mobilizam estratégias para reorientar a relação educação-trabalho. Estes constituem-se, portanto, como um pano de fundo que demonstra um amplo processo de mundialização da educação, onde a noção de competências pauta, nas três últimas décadas, as reformas na política de educação, alterando suas bases curriculares e práticas pedagógicas, sem, contudo, se eximir de contestações à sua implantação.

Apresentamos e fazemos a seguir um diálogo entre as concepções da noção de competências, compreendendo que, se não há unanimidade, sua aplicabilidade também apresentará diferentes processos e resultados.

A noção de competências é um tema atual, que, em contextos variados, vem orientando os diferentes níveis da formação, desde a educação básica à superior, marcando de forma bem mais evidente os processos de formação profissional e educação continuada.

Segundo Boterf (2005), do ponto de vista das relações profissionais, o conceito de competência ganha importância a partir de 1970, e a discussão se acentua dentro da década de 1980, para culminar dentro dos anos 1990. Podemos observar, entretanto, que, o “movimento das competências” (PAQUETE, 2002), que se apresenta em cena nas últimas décadas, não chega uniformemente e a um só tempo aos países que a adotam.

Diferentes autores reconhecem a Europa como o local onde primeiro se manifesta o debate sobre competências, embora sob interesses e motivações diferenciadas, sendo possível identificar a influência das novas formas de organização do trabalho nos processos formativos e entre os países na implementação dos modelos de formação por competências.

Competência é um termo utilizado por diversas áreas do conhecimento e sua aplicação se dá em diferentes contextos. Identificamos sua utilização conceitual na Linguística, na Sociologia, no campo jurídico, na Educação, no trabalho, dentre outros. Cada um destes campos reverte-se de fundamentos epistemológicos, imprimindo valores científicos e/ou ideológicos à discussão que fazem da concepção de competência.

O termo tem origem mais remota no contexto geral da educação. Um dos pioneiros do uso da palavra “competência” em Linguística e em Didática de línguas foi Noam Chomsky. Ele considerava que as pessoas já nascem com uma competência linguística, um potencial biológico que é inerente à espécie humana, e que possibilita o acesso por meio de um mecanismo mental próprio, um código sintático-estrutural da língua.

Dell Hymes, linguista dos EUA, desafiou as formulações de Chomsky baseado no pressuposto de que pessoas diferentes têm comandos diferentes sobre sua língua. Este ponto de vista o fez desenvolver a expressão competência comunicativa, que parece apresentar um sentido mais inclusivo, uma vez que engloba o conjunto inteiro de conhecimentos: linguísticos, sociolinguísticos, discursivos e estratégicos. Portanto, para Hymes, a competência comunicativa não é inata, ela é uma capacidade adaptativa e contextualizada, cujo desenvolvimento requer uma aprendizagem e por consequência, intervenções formativas (LOIOLA, 2010).

Crahay (2006) advoga, porém:

O conceito de competências não vem diretamente do campo da psicologia científica, mas antes do mundo da empresa. Isto é o que admitem grande parte dos autores (notadamente BRONCKART E DOLZ, 2002; CRAHAY & FORGET; DUGÛE, 1994; HIRTT, 1996; ROPÉ, 2002). Seus percursos de difusão são o seguinte: emergência dentro do mundo da empresa, retomada pela OCDE<sup>17</sup> que o difundiu entre os decisores dos Sistemas Educativos, propagando dentro do setor de

---

<sup>17</sup> Organisation for Economic Co-operation and Development

formação profissional, do ensino em geral, e enfim, assumido o conceito pelas Ciências da Educação. (p.100).

Sobre que motivação nasce a idéia de formação por competências?

Como vimos, diferentes motivações mobilizam este movimento em escala internacional. O mundo produtivo olha para o mundo da formação desde sua necessidade de reprodução do capital, de seus interesses, de sua sustentabilidade econômica. Por outro lado, identificamos movimentos que apontam para a necessidade de retraduzir finalidades educativas, desde uma formação global e a longo prazo, podendo configurar-se a abordagem por competências como uma orientação na perspectiva de reorganização dos programas formativos, e como uma expressão de uma nova concepção de aprendizagem que se apoia sobretudo nas ciências cognitivas, socioconstrutivismo, construtivismo (LOIOLA, 2010). Somente apoiando-se em um referencial de formação profissional, que aponte para além da preparação para a empregabilidade, atento à formação global do cidadão (técnica, comunicativa e sociopolítica), é que podemos pensar a educação como instrumento de resistência, que tensiona a luta pela emancipação humana.

Apresentamos a seguir a posição de alguns autores.

Grootings (apud RAMOS, 2001) destaca dois movimentos significativos de abordagem da formação e aprendizagem profissional baseada nessa noção:

A adaptação da formação profissional existente ao aparecimento de novas formas de organização do trabalho e do novo tipo de estratégias de recrutamento das empresas. O primeiro movimento, segundo o autor, é característico de contextos em que a formação e a aprendizagem profissional estão pouco implantadas – é o caso da Espanha e França – ou onde há uma profunda insatisfação em relação ao modelo existente – é o caso do Reino Unido e do México. O Segundo movimento ocorre em países que se beneficiam de um sistema de formação profissional bem desenvolvido. Este último é o caso da Alemanha. (p. 94)

Como explica Grootings (apud RAMOS, 2001):

Neste país (Alemanha) há um forte consenso quanto ao fato de o sistema de formação profissional preparar realmente os trabalhadores competentes que o sistema de emprego procura. Não se ignora que tenha problemas, mas com o envolvimento dos parceiros sociais, por um lado, e por outro, com a orientação voltada para as definições profissionais socialmente aceitas, tanto as relações industriais quanto os mecanismos do mercado de trabalho parecem estar numa posição que garanta um bom enquadramento da formação e do emprego. (p. 94).

Temos constatado que, embora a Europa tenha protagonizado desde os anos 1950 a utilização do conceito de competências nas suas relações entre trabalho e educação, como é o

caso da experiência da França, o debate é mais fortemente marcado nos anos 1980, quando mudanças no mundo do trabalho, estimuladas pela crise do capital, passam a demandar uma nova reorganização do sistema de trabalho, e de formação profissional, em contextos institucionais e sociopolíticos próprios de cada país.

Segundo Ramos (2002),

As mudanças tecnológicas e organizacionais do trabalho por que passam os países de capitalismo avançado a partir dos meados da década de 1980 configuraram o mundo produtivo com algumas características tendenciais: flexibilização da produção e reestruturação das ocupações; integração de setores da produção; multifuncionalidade e polivalência dos trabalhadores; valorização dos saberes dos trabalhadores não ligados ao trabalho prescrito ou ao conhecimento formalizado (p. 1).

Neste âmbito de transformações, diz ainda Ramos (2002), a emergência da noção de competência responde ao propósito de reordenar conceitualmente a relação trabalho/educação, retirando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador, em sua relação com o trabalho; institucionalizando ainda novas formas de educar/formar os trabalhadores, gerir às organizações e o mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais.

Conforme Deluiz (2001),

A adoção do modelo das competências profissionais pelas gerências de recursos humanos no mundo empresarial está relacionada, portanto, ao uso, controle, formação e avaliação do desempenho da força de trabalho diante das novas exigências postas pelo padrão de acumulação capitalista flexível ou toyotista: competitividade, produtividade, agilidade, racionalização de custos. Este modelo tende a tornar-se hegemônico em um quadro de crise do trabalho assalariado e da organização prescrita do trabalho e do declínio das organizações profissionais e políticas dos trabalhadores. (p.1).

Admitindo a influência do mundo da produção sob as diferentes formas de organização dos sistemas sociais, especialmente sobre o sistema de educação, pelo potencial que esta representa na efetivação de mudanças, os sistemas educativos respondem por meio de reformas que demonstram diferentes propósitos.

Acreditam autores que o termo competência, embora nascendo no contexto do mundo do trabalho, especialmente no das empresas, poderá se configurar com sentido próprio e com outra abrangência no contexto da educação. Podemos ainda refletir: assim como o mundo da produção tem influência sobre os processos de formação; estes poderiam também provocar alteração no mundo do trabalho?

De acordo com Machado et al. (2002), em uma sociedade na qual o conhecimento se transformou no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Ideias como as de qualidade, projeto e valor são exemplos importantes desse trânsito, bem como da cautela necessária para lidar com ele. Argumentam ainda os autores:

A idéia de qualidade na empresa não significa o mesmo que na escola. Uma categoria-chave para a caracterização da qualidade na empresa é a de cliente, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente sempre deve estar satisfeito, sempre deve ter razão. Na escola, a categoria cliente ocupa um papel secundário: o protagonista é o cidadão. Claro que o consumidor, ou o cliente, constitui uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável. (p.140).

Segundo ainda Machado et al. (2002):

A noção de competência decorre essencialmente da insatisfação com a excessiva fragmentação a que o trabalho multidisciplinar tem conduzido, afastando o foco da organização do trabalho escolar da formação pessoal. Disso resulta um aparente consenso sobre a necessidade de um retorno à idéia de uma reunificação do conhecimento em migalhas propiciado pelas disciplinas, o que se busca em duas frentes: deslocando o centro das atenções das disciplinas para as competências pessoais e buscando uma integração entre as disciplinas, que atende pelo nome genérico de “interdisciplinaridade”. Poderíamos dizer, que o foco sai do conteúdo e desloca-se para o sujeito, promovendo não apenas conhecimento, mas a integração de saberes para o seu processo de formação mais ampla, desenvolvendo competências. (p. 149).

Perrenoud (2000, p. 1e 2 ) analisa a questão, apontando para as necessidades da sociedade, onde a atividade produtiva é parte. Segundo ele, as reformas do sistema educativo visam a:

- Modernizar as finalidades do ensino, por meio de ajustes as necessidades das pessoas e da sociedade;
- melhor atender aos objetivos de formação, instruindo de forma mais ampla e eficaz as gerações escolares. (p. 1-2).

Podemos assim compreender, conforme Legendre (2004), que existem diferentes aplicações do conceito de competência em variados espaços: na empresa e na organização do trabalho, na formação de adultos e na didática profissional, nos novos programas de estudo para o primário e secundário, e finalmente, na atividade de formação profissional, em relação estreita com as mudanças curriculares onde elas se inscrevem. Apesar das problemáticas específicas a cada um destes contextos, se destaca na noção de competência um certo numero de características ou ideias-chave que parecem ser largamente partilhados. A diversidade de

concepções, entretanto, ocasiona diferentes processos de elaboração e desenvolvimento de currículo/programas de formação que têm por anúncio a formação por competências.

Sacristán (2008) pondera duas perspectivas da utilização das competências. Destaca a primeira, que se faz presente na tradição de planejamentos, práticas e realização de experiências educacionais, onde o conceito de competências pauta os objetivos dos programas educacionais, o desenvolvimento do currículo e suas práticas pedagógicas, assim como a avaliação; podendo ser também, segundo ele, uma forma de identificar aprendizagens substantivas funcionais, úteis e eficazes, destacando três traços que podem marcar essa concepção: busca consolidar o que se aprende, dando funcionalidade aos saberes; enfoque utilitarista, destacando a competência desde o posto de trabalho; e, por fim, enfatiza o êxito, que cobra efetividade do que se quer conseguir para orientar metas e objetivos da educação. A segunda perspectiva analítica do autor marca o que ele chama de competência como “narrativa de emergência”, que, segundo o autor, vem com o discurso de “salvar a insuficiente e inadequada resposta dos sistemas escolares às necessidades do desenvolvimento econômico, para controlar a eficiência dos cada vez mais custosos sistemas, objeto de um fracasso escolar persistente”. (SACRISTÁN, 2008, p.16).

Vemos assim que, a APC é recepcionada sob diferentes visões e desenvolvida mediante práticas diversas com maior ou menor aprofundamento conceitual por parte dos operadores curriculares. Além da visão técnica sobre esta abordagem, que não é unânime, não é difícil perceber intencionalidades políticas que interpretam seu compromisso ideológico com o mundo do capital, ou, por outro lado, como uma oportunidade de reafirmar orientações democráticas que dão à escola e aos sujeitos que aí interagem possibilidades de construir novas práticas curriculares.

### 3.3.3. A Abordagem por competências e seus diferentes sentidos no mundo do trabalho e da formação

As palavras têm significados, valor expressivo, valor cultural, político; têm contexto, ou seja, elas falam de sentidos diferentes e sob a óptica de quem analisa e se manifesta, a partir de sua apreensão do mundo e de suas convicções sobre ele. Demo (2010, p. 7) nos fala que todo conceito é limitado pelo ponto de vista do observador, sua multiculturalidade/história, seu foco eventual.

Na reflexão e no debate atual sobre a discussão das competências, estamos partindo da ideia de que seu significado também guarda estes sentidos, sobretudo se observarmos que ele

pode ser aplicado no mundo do trabalho e da formação, guardando especificidades próprias, intencionalidades, assim como referenciais teóricos, mas que, contraditoriamente, podem se articular ou não nestes dois mundos de saberes e vivências.

Etimologicamente, a palavra competência traz-nos o sentido de “competitividade”, vem do «lat[im] de *competĕre*, "competir, concorrer, buscar a mesma coisa que outro"; [in *Dicionário Eletrônico Houaiss*]. Demo (2010, p.6) também nos fala: “Não descarto o termo competência, porque competitividade é parte da vida em sociedade, pelo menos nas sociedades conhecidas, também não “liberais”. Continua, citando Ulanowicz (2009), “competitividade é noção derivada, não fundante propriamente: para duas pessoas competirem, precisam, antes, se encontrar... Por isso, antes vem “mutualidade”, ou seja, a condição de convivência natural dos seres, dependendo uns dos outros”. Lembra-nos que a competitividade se manifesta tendo em vista que os recursos disponíveis são escassos e como as condições de vida nunca são plenas, há necessidade de dividi-las. Este processo, porém, ante o escasso, o limitado, poderá ser enfrentado na comunhão ou na disputa; numa perspectiva coletiva ou individualista. Lembramos a história bíblica dos primeiros cristãos que praticavam a comunhão fraterna, repartindo em coletividade os bens materiais e imateriais; e a visão liberal, fortemente presente nos nossos dias, que enfatiza a capacidade individual na perspectiva da disputa e superação do outro, visando a um interesse particular, a uma conquista individual. A este último sentido, nos nossos dias, está fortemente associada a ideia de competência.

Desta maneira, e sob o enfoque do sistema de produção capitalista, vê-se o mundo da empresa marcado pelos sentidos de competitividade, com foco na produtividade, individualismo, na premiação etc. E aqui queremos dar o recorte à nossa percepção de que “mundo do trabalho” é mais amplo do que o dito “mercado de trabalho” ou “mundo da empresa”, pois implica diferentes espaços que envolvem a relação contratual de trabalho, as esferas privadas e públicas; que organizam e mobilizam seus trabalhadores em direções diferenciadas (ou não), que podem por um lado, trabalhar na busca do lucro, visando ao mercado; desconhecendo os direitos humanos em suas relações. Por outro lado, temos as relações de trabalho que se desenvolveu no âmbito das políticas públicas, que, embora possam ser influenciadas pelo espírito liberal, se pautam, com um importante tensionamento de seus trabalhadores, na atenção coletiva à população, em ações programáticas, com critérios de atenção, controle social, orientando-se pelos referenciais de direitos sociais conquistados nas últimas décadas da história democrática brasileira.

Compreenda-se, ainda, que o “mundo do trabalho” em que retratamos nossa análise, é o Sistema Único de Saúde e seu contexto sociopolítico, tecido por inúmeros agentes. É neste mundo do trabalho do sistema de saúde que queremos refletir sobre as “competências”, como abordagem educativa e pedagógica presente e que se materializa no “mundo da formação” da saúde, e que constrói um vínculo permanente com a Rede da Gestão e Atenção. É aí que lembramos da idéia de Demo (2010, p. 7) quando diz: “o termo competência pode ser entendido a contento, desde que recepcionado adequadamente no contexto educacional”. Esta abordagem chega, então, no campo da formação em saúde, sob a orientação das DCN da formação profissional técnica e dos RCN da educação profissional técnica na área da saúde, subsidiada ainda pela Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, uma proposta de ação estratégica que visa a contribuir para transformar e qualificar as práticas de saúde desenvolvidas no âmbito do Sistema Único de Saúde – SUS, estreitando a relação entre ensino e serviço.

No sentido político, a abordagem por competências chega ao campo da educação brasileira rodeada de questionamentos, sem deixar de relacioná-la a uma intencionalidade de retorno ao paradigma técnico dos anos 1970, voltado apenas para o saber prático e utilitário, “com base filosófica do racionalismo, atendendo demanda do setor produtivo; individualista (centrada no aluno) e pragmático (utilitarismo e adaptabilidade)”. (ARAÚJO, 2001,30 in MAUÉS et al, 2009). Tudo isto ainda é fortemente relacionado às práticas da ditadura, do autoritarismo e da imposição e subordinação aos paradigmas americanos aplicados no Brasil dos anos 1960 e 1970. Há que se diferenciar, portanto, a ambiência de momentos políticos distintos e a construção democrática que se cultiva na atualidade com importantes reflexos nas áreas educacional e da saúde.

Com a conquista da democracia no Brasil, os anos 1980 marcam a reconstituição de suas políticas, sobretudo no campo social, redesenhando caminhos, então com a participação dos atores em cena. A constatação da distância entre o mundo real e o mundo da formação, e das indagações: o que a sociedade espera da escola? E Educação para que e a serviço de quem? Neste sentido, lembramos Paulo Freire que é sujeito marcante neste período, quando questiona a “educação bancária”, discutindo o valor da consciência crítica dos estudantes para a transformação do mundo.

A história da Educação Profissional no Brasil também foi determinada pelo contexto sociopolítico que tem os anos 1980 como referência na realidade educacional. Antecede aos anos 1980 uma realidade que denuncia a baixa escolaridade da classe trabalhadora, cuja formação ofertada limitava-se a treinamento para a produção, marcando também a baixa

autonomia dos trabalhadores. A fase que marca o pós anos 1980 evidencia as novas formas de organização e gestão modificando o mundo do trabalho, com emprego de tecnologias complexas, internacionalização das relações econômicas e exigências quanto à educação geral para todos os trabalhadores; Educação Profissional básica aos não qualificados, qualificação profissional técnica; educação continuada para atualização e aperfeiçoamento, especialização e requalificação de trabalhadores. (BRASIL. Parecer CNE 16/99).

É neste panorama histórico e com este peso político que a noção de competência chega ao campo da educação no Brasil, como um movimento de escala internacional, orientando os desenhos curriculares, com a intenção de encurtar o distanciamento entre os mundos real e da formação.

Rey (2006), conduzindo uma reflexão sobre “Competências Profissionais e o Currículo: realidades conciliáveis?”, parte de algumas constatações em pesquisas de sua autoria: os jovens não se sentem preparados para a prática profissional ao concluir o curso; o currículo de formação não atende a necessidade do saber-fazer profissional, tomar decisão, gestão dos acontecimentos, no contexto dos saberes e das tecnologias. Assim, defende o currículo por competências concebido como um plano que deve se organizar desde uma progressividade, e inspirado na prática profissional, que favoreça a aprendizagem. Destaca, ainda, o autor sua compreensão sobre o currículo que se organiza associando teoria e prática, evidenciando a importância da didática, do saber teórico, dos saberes profissionais, trabalhados a partir de competências profissionais, que facilitam a aprendizagem; observando quanto aos riscos de redução behaviorista das tarefas aos comportamentos.

Entre limites e possibilidades da aplicação da ideia de competências no contexto educacional, os referenciais são diversos e a crítica é expressa em diferentes dimensões, quando trata da construção de currículos por competências. Sem querer esgotar os argumentos manifestados por diferentes sujeitos ao longo de nosso estudo, relacionamos duas dimensões da crítica no quadro a seguir. A dimensão 1 funda sua crítica no modelo das competências, refletindo um caráter comportamentalista, condutivista das competências, enquanto a dimensão 2 faz a crítica ao modelo pedagógico tradicional, disciplinar, identificando no modelo das competências possibilidades de superação desse modelo.

**Quadro 6 – Críticas às Dimensões da Abordagem por Competências, nos Currículos**

| DIMENSÃO 1   | DIMENSÃO 2   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Caráter apenas pessoal</li> <li>• Fundada no Behaviorismo: aluno é passivo</li> <li>• Educação: técnica, instrumental e aplicada</li> <li>• Reducionista, utilitarista</li> <li>• Formar = treinar (destreza)</li> <li>• Estrutura a formação de acordo com as competências a desempenhar no posto de trabalho</li> <li>• Memorização por meio de exercícios repetitivos</li> <li>• Comportamento/ Conduta</li> <li>• Centrada na formação particular em detrimento da formação geral</li> <li>• Subordinação da escola ao mercado</li> <li>• Visa formação de capacidades úteis, buscando adaptação</li> <li>• Tônica no saber-fazer, tornando a educação meramente técnica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Reação contra aprendizagens academicistas</li> <li>• Contrária a práticas educacionais tradicionais que atuam com ênfase no conteúdo e na memorização</li> <li>• Busca dar sentido ao que se aprende</li> <li>• Integra mundo da formação e mundo do trabalho</li> <li>• Passa da aprendizagem centrada nas matérias, por saberes e na transmissão, para uma pedagogia baseada nas competências em ação (mobiliza competências para resolver problemas)</li> <li>• Maneira de tornar a ação pedagógica mais global e mais significativa para os alunos</li> <li>• Dimensão dinâmica da aprendizagem que dá à pessoa em formação a possibilidade de evoluir</li> <li>• Não se reduz à soma das aprendizagens realizadas no âmbito de cada disciplina, pois a formação é resultado de ações coordenadas, exigindo dos formadores esforços colaborativos</li> <li>• Funda-se na mobilização de um conjunto de recursos internos e externos</li> <li>• Pondera que a assimilação de saberes formalizados não é suficiente para propor ações eficazes</li> <li>• Articula o saber e o fazer. Constrói-se a competência pensando a ação (intelectual e física)</li> <li>• O currículo composto por disciplinas, caracteriza-se como um espaço de controle, fechado, individualizado, hierarquizado</li> </ul> |

**Fonte:** Elaboração própria com a contribuição de autores diversos: LOIOLA (2010); MAUÉS et al (2001); REY (2006); TARDIF (2006).

Poderíamos aqui tecer uma infindável lista de considerações dirigidas à abordagem por competências, e ao desenho curricular tradicional. Acreditamos que sua aplicabilidade hoje se dá de maneira diversa, com base na visão e nos sentidos que ela encontra nas instituições de ensino. Necessariamente esta aplicabilidade se associará a linhas metodológicas e métodos de ensino-aprendizagem presentes no contexto da ação educativa, para lhe dar materialidade e configurações diferentes.

Exibimos a seguir um diálogo das elaborações conceituais da noção de competências por diferentes autores.

### 3.3.4. A Noção de competências: visões conceituais diversas

Competência como orientação e linguagem utilizada no campo da educação é expressa de formas diferentes – abordagem, noção, pedagogia, teoria, conceito, lógica e orientação. Há uma diversidade de formas de entendê-la e de fundamentá-la, e o seu sentido dificulta, por vezes, a comunicação.

O uso de “noção” para designar competência parece-nos trazer um sentido mais amplo, aberto, assim compreendida como uma concepção, uma idéia que se tem de algo; um ponto de vista (DICIONÁRIO HOUAISS, 2004). O uso da competência como uma abordagem também entendemos apropriado, pois se refere a forma de tratar um tema, questão, uma ideia (DICIONÁRIO HOUAISS, 2004).

Quanto ao seu significado, no senso comum, ser competente é ter a capacidade de executar com propriedade e eficácia uma ação ou de dar uma resposta apropriada ao que lhe é demandado. Assim, diz-se que uma pessoa é competente no que faz; mas, no campo da educação, quando falamos em formar por competência, o que queremos dizer?

Na verdade, como vimos, existem diferentes argumentos que convergem e se contrapõem, que se mostram antagônicos e que claramente se fundamentam em diferentes perspectivas teóricas.

Deluiz (2001) identifica quatro matrizes teórico-conceituais que orientam a identificação – definição e construção – de competências e direcionam a formulação e a organização do currículo:

1. **matriz condutivista ou behaviorista** – que observa a perspectiva do sujeito realizar bem o seu trabalho com foco nos resultados esperados, a partir do posto de trabalho e da tarefa; relaciona as competências no padrão de comportamento, por ser mais seguro na predição do êxito no trabalho;
2. **matriz funcionalista** – que dá ênfase nos produtos e não nos processos; as tarefas se transformam em competências;
3. **matriz construtivista** – estabelece relação entre atividades de trabalho e os conhecimentos incorporados e/ou mobilizados, relacionando competência com o contexto; e
4. **matriz crítico-emancipatória** – fundamenta-se no pensamento crítico-dialético, procurando ressignificar a noção de competência, apontando princípios para a investigação dos processos de trabalho, para organização do currículo e educação profissional ampliada.

Encontramos nas duas últimas matrizes os referenciais que fundamentam a abordagem por competências no campo da formação em saúde para o SUS; sendo a estas matrizes que nos associamos para pautar a discussão ampliada do que chamamos currículo por competências. Ampliada, porque consideramos currículo como um instrumento educacional

orientador que planeja, executa e avalia todo o processo formativo da escola. Hoje, e conforme orientação oficial, o currículo se pauta pelas competências e a forma como ele vai se desenvolver e o grau de amplitude do seu processo de materialização são determinados pela concepção e fundamentos de competência que a escola adotar.

Jonnaert (2002), autor que discute a APC, compreende o desenvolvimento da abordagem por competências, entre dois paradigmas epistemológicos distintos – comportamentalismo e socioconstrutivismo.

Jonnaert (2002) admite que as respostas comportamentalistas às questões do desenvolvimento dos conhecimentos já não são aceitáveis, contudo, reconhece a notoriedade das ideias de Bloom, na década de 1950, com o que se chamou de “Taxonomia de Bloom”, que concebe a aprendizagem escolar fortemente vinculada às teorias comportamentalistas; mediante a hierarquização do domínio cognitivo em seis níveis, em que cada um utiliza as capacidades adquiridas nos níveis anteriores: conhecer (relacionando-se a memorização), compreender (traduzir com palavras próprias), aplicar (utilizando recursos para encontrar solução a uma situação proposta), analisar (busca informação e a relaciona com base em critérios fornecidos), síntese (fazendo reflexões pessoais a partir de seu raciocínio, informações e conhecimentos) e avaliação (criticar, verificar, julgar o valor do conhecimento). Esta perspectiva da aprendizagem ainda tem forte influência na chamada “Pedagogia por Objetivos”, corrente pedagógica ainda utilizada.

Contrariamente à perspectiva comportamentalista, o autor concebe o socioconstrutivismo como uma hipótese epistemológica em que o sujeito constrói conhecimentos partindo do que ele já conhece sobre o assunto; neste caso, não concebe a ideia de que o professor é quem deve transmitir saberes aos seus alunos, antes, porém, é fundamental a participação ativa do aluno na construção do conhecimento. Enfatizando ainda o autor, que, os conhecimentos não são transmissíveis; ao contrário, eles são construídos por aquele que aprende. (JONNAERT, 2002).

Para o autor, a competência é desenvolvida pela pessoa em situação, com base em sua experiência do real. Compreende que toda competência é necessariamente fruto de uma dialética estabelecida entre uma pessoa e o contexto em que ela está necessariamente inserida. Jonnaert (2004) enfatiza a importância dos fatores sociais como condições para o desenvolvimento do sujeito, a partir de seu próprio repertório, compreendendo que a medida do seu desenvolvimento é marcada histórica e culturalmente.

Jonnaert advoga a idéia de que a lógica de competências adotada por numerosos programas de estudos no vasto movimento mundial de reformas curriculares se inscreve em uma perspectiva construtivista (JONNAERT, 2004)

Poderíamos citar diversas definições sobre a noção de competências, que, assim como sua história, é ao longo dos anos aplicada conforme os propósitos da educação, influenciando o desenho curricular ou programas de formação.

Embora bastante discutida, autores (MARKET, 2001 e 2004; JONNAERT, 2002) estão de acordo na ideia de que a noção de competência ainda carece de maior fundamentação teórico-metodológica e prático-pedagógica, “o que repercute diretamente sobre o entendimento de que seus objetivos venham a ser emancipatórios ou somente instrumentais” (MARKET, 2001, p.1).

A noção de competência como perspectiva pedagógica se constrói a partir dos anos 1960 e se desenvolve sobre a influência da Pedagogia por Objetivos, fundamentada na matriz behaviorista. Conforme já anunciado, esta matriz está fortemente associada à capacidade de atingir objetivos operacionais.

Sabemos, contudo, que o conceito é polissêmico e o debate ao longo das últimas três décadas torna-se intenso, sendo aprofundado no campo da educação. Identificamos o fato de que os diversos pensamentos concebem a competência em diferentes perspectivas. Se por um lado denunciam seu caráter tecnicista, instrumental, manifestando-se reducionista nos seus propósitos outros pensamentos consideram a abordagem por competências como uma nova lógica de organizar os programas formativos, e se contrapõem, denunciando a ineficiência das práticas tradicionais da educação, sua ênfase no conteúdo, na disciplinaridade e o foco na memorização de conhecimentos.

Autores (BOTERF, 2005; JONNAERT, 2002; MARKET, 2001; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2006) discutem a APC, reconhecendo-a não só como atributo individual, mas também como atributo coletivo; como um saber combinar e mobilizar recursos, enfatizando a importância do contexto de atuação; ou ainda numa dimensão integral de competência, envolvendo a dimensão técnico-metodológica, pessoal-intersubjetiva, sociocomunicativa e histórico-cultural.

Desta forma, a diversidade de concepções favorecem diferentes processos de elaboração e desenvolvimento de programas de formação/currículo que têm por anúncio a formação por competências.

Destacamos como importante uma discussão sobre a dimensão não apenas individual da competência, compreendendo que na complexidade do mundo do trabalho não é

responsabilidade apenas do indivíduo dar respostas “(...) para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”<sup>18</sup>. Boterf (2005) reconhece a competência como atributo coletivo, como veremos adiante, mas traz uma reflexão sobre a dimensão pessoal:

As competências se referem sempre as pessoas. Elas não devem fazer esquecer o portador das competências. Não existe competência sem indivíduo. Suas praticas profissionais reais são as construções singulares, específicas a cada um. Face a um imperativo profissional (diante de um acontecimento, resolução de um problema, realização de uma atividade...), cada agente põe em prática seu próprio modo de fazer, seu próprio “esquema operatório. (p. 61-63).

De acordo com este pensamento, Machado (2002, p. 141) observa que a pessoalidade é, pois, a primeira característica absolutamente fundamental da ideia de competência. Destacamos o pensamento de Boterf (2005, pg. 62) “(...) esta evidencia das competências das pessoas, não pode conduzir a conclusão errônea de que a competência será unicamente um negócio individual. A imagem das duas faces de uma medalha, toda competência comporta duas dimensões: individual e coletiva”. Sobre este ponto de vista, o autor aduz quatro razões, para ele, essenciais, que justificam sua posição e que nos parecem procedentes e coerentes.

1. Para agir com competência, uma pessoa deve mais e mais combinar e mobilizar não somente seus próprios recursos, mas igualmente os recursos de seu ambiente: rede de profissionais, banco de dados, manuais de procedimentos (...). A resposta competente deverá ser uma resposta de rede e não somente uma resposta individual, mesmo se a interface com um problema ou um cliente é assegurado por uma pessoa. (...) Agir com competência supõe, então, saber interagir com outro.

Chamamos a isto de competência compartilhada.

2. Se uma competência profissional se manifesta dentro da mesma prática de uma ação em situação de trabalho, ele não vai esquecer que ele tem apoio sobre o corpo de saberes que são elaborados socialmente e a maior parte fora do contexto de trabalho (centros de pesquisa, universidades, escolas, redes profissionais e de especialistas...). A competência não pode ser separada das suas condições sociais de produção;

---

<sup>18</sup> Resolução CNE/CEB 04/99.

Chamamos a isto de competência subsidiada.

3. Se a competência resulta necessariamente de uma construção e de um engajamento pessoal, esta não significa que o indivíduo é sozinho responsável pela produção de uma ação competente. Resulta de um saber agir, querer agir e de um poder agir; a produção de uma ação competente levanta uma responsabilidade partilhada entre a pessoa ela mesma, a gestão, o contexto de trabalho e o dispositivo de formação.

Chamamos a isto de competência co-produzida.

4. A análise das situações de trabalho faz aparecer a necessidade para um profissional de poder se referir as normas e regras de seu meio profissional, de pertencimento para construir com segurança e pertinência sua própria “forma de aprender”, sua própria “forma de agir”. Cada coletivo de trabalho, graças às lições tiradas das experiências acumuladas, elabora suas próprias regras de trabalho (...) o que corresponde as “regras de arte”.

Chamamos a isto de competência contextualizada

Nesta reflexão, Le Boterf destaca elementos fundamentais para a definição de competência: a integração entre o seu caráter individual e coletivo; os saberes elaborados com base em referenciais diversos; a produção social da competência, na medida em que todos os recursos que venham a ser mobilizados, internos e externos, são construídos a partir das relações sociais e dos saberes desenvolvidos no espaço social. E, finalmente, ao contexto, considerando o valor do ambiente de atuação profissional, a gestão e a pactuação das regras partilhadas no espaço de convivência do trabalho.

Desta forma, Le Boterf (2005) sintetiza seu pensamento quando considera a competência como resultado de três fatores:

- “**Saber agir** que supõe o saber combinar e mobilizar os recursos pertinentes (conhecimento, saber-fazer, redes...);
- **Querer agir** que se refere a motivação pessoal do indivíduo;

- **Poder agir** que remonta a existência de um contexto, de uma organização do trabalho, de condições sociais que tornam possível e legítimo tomar a responsabilidade e o risco do indivíduo”. (LE BOTERF, 2005, p. 88 e 89)

Ainda sobre a importância do contexto para a noção de competência, Machado (2002, p. 143) manifesta que não existe uma competência sem a referência a um contexto no qual ela se materializa: a competência sempre tem um âmbito (...).

Outra dimensão que consideramos importante para a noção de competência é compreendê-la de maneira integral, não a limitando unicamente a uma capacidade técnica. Market (2001) nos fala de um conceito integral de competência, delimitando os seguintes critérios: técnico-metodológico; histórico-cultural; sociocomunicativo e pessoal-intersubjetivo. Este sentido ampliado de competência para Market (2001, p.1) “inclui o envolvimento prático-político do homem na história do seu ambiente econômico-social particular, que não pode ser compreendido sem sua inserção no âmbito universal”.

Entendemos essa dimensão com um sentido desafiador, na medida em que a formação baseada em competências deve articular conhecimentos amplos e específicos de maneira a promover uma maior capacidade de análise de situações complexas para apoiar a tomada de decisão do(s) sujeito(s) envolvido(s) na ação.

É sob esta perspectiva que a capacidade técnica não pode ser unicamente considerada quando falamos de competência, pois não se faz suficiente ante os desafios situados em sistemas complexos de atuação profissional, como é o caso da saúde. Boterf (2005) defende:

Ser competente significa saber agir e reagir, se diz: “saber o que fazer” e “quando”. Frente aos imprevistos e frente a complexidade dos sistemas e das lógicas de ação, o profissional deverá saber tomar as iniciativas e as decisões, negociar e arbitrar, fazer as escolhas, tomar os riscos, reagir, inovar no cotidiano e tomar as responsabilidades. Para ser reconhecido como competente, não basta mais ser capaz de executar o prescrito, mas de ir além do prescrito. (p.59).

Estes são, portanto, fundamentos que marcam um profundo diferencial nas diversas intenções do que venha a significar a presença da abordagem por competências no contexto educacional. Representam sem dúvida um grande desafio.

Fortalecendo esta compreensão, podemos ainda afirmar que a prática sem a fundamentação teórica não é possível. Lembra-nos Rey (2006, in LENOIR E BOUILLIER- OUDOT, p. 91) quando trata do currículo e o saber teórico, que “a passagem pela teoria contribui para tornar transferíveis os saberes profissionais. Quando os procedimentos são

privados de um conhecimento que lhes fundamentam, seu campo de utilização é muito limitado”.

Por outro lado, discutindo sobre currículo e os saberes profissionais, Rey (2006 in LENOIR E BOUILLIER, p.90) nos diz que “a transmissão do saber não faz sentido sem uma associação aos momentos da vida. Este modo de transmissão no sentido de engajar o indivíduo de forma global e não só na atividade estrita. É inseparável de uma relação pessoal”.

Outro elemento se destaca quando analisamos a noção de competência: a autonomia do sujeito perante a ação profissional. Aqui tomamos o conceito filosófico de autonomia, que “consiste na qualidade de um indivíduo tomar suas próprias decisões, com base em sua razão individual”.<sup>19</sup> Para Boterf (2005),

Ser competente é igualmente agir com autonomia, é o que diz ser capaz de autorregular suas ações, de saber não somente contar com seus próprios recursos mas procurar os recursos complementares, estar em condições de transferir, reinvestir suas competências em um outro contexto. (p. 95).

Destacamos assim alguns atributos da competência, quais sejam, pessoal, coletivo, contextual, integral do saber-agir em situações complexas. A articulação entre estes atributos nos remete ao que Perrenoud (2002, p. 56) chama de “orquestração”. Sendo a competência da ordem do “saber mobilizar”, ele explica que, o “saber mobilizar” sugere uma “orquestração, uma coordenação de recursos múltiplos e heterogêneos”. Isto implica que, perante uma situação complexa e particular, em um dado momento, a competência se manifesta na capacidade de reflexão para escolher, em razão do numeroso aporte de recursos existentes, quais os recursos adequados para atuação em um dado momento, combinando-os; é o que Tardif (2003, p.2) chama de “mobilização seletiva de recursos”.

Isto posto, compreendemos que fazemos, neste percurso de reflexão teórica e análise das práticas de formação profissional técnica, analisadas e vivenciadas no campo da saúde, uma percepção de competência que envolve componentes que consideramos indispensáveis para trabalhar as competências numa perspectiva construtivista. Assim, desenvolvemos uma conceituação de competência, concebendo-a como um saber agir de um sujeito que, em analisando uma situação, em contexto, e que lhe demanda uma ação, mobiliza e articula recursos individuais (saberes, experiências e valores) e coletivos (recursos materiais, colaboração interprofissional e de rede) para uma intervenção em uma situação particular;

---

<sup>19</sup> Disponível em : <http://pt.wikipedia.org/wiki/Autonomia> - Acesso em 12.11.2009.

sendo a competência processual, evolutiva e transferível em situações afins. Assim, a competência envolve o sujeito individual e o contexto, os sujeitos coletivos e as suas relações, os conhecimentos e a ação, a situação e a intervenção. Envolve capacidades de ordem técnica, política e de relações interpessoais.

O que são os recursos, porém, quando falamos em competências profissionais? Os recursos são os aportes utilizados no momento da ação, que subsidiam e orientam uma tomada de decisão. Diferentes autores (LE BOTERF, 2005; LEGENDE, 2004; TARDIF, 2003; PERRENOUD, 2002) se reportam e convergem em seus anúncios sobre recursos no campo das competências.

Os recursos estão relacionados a dimensão individual e social de competência. São os recursos internos e externos utilizados no processo de manifestação das competências. Autores diversos utilizam a expressão recursos internos para designar os aportes provenientes do próprio indivíduo; conjunto organizado de saberes, que envolve conhecimentos de natureza variada (aporte teórico e as experiências vividas), habilidades, percepções e atitudes.

Já os recursos externos, relacionados à dimensão social de competência, são aqueles exteriores ao indivíduo e que guardariam potencialidade para fazer frente a uma situação, sempre se associando aos recursos internos. Podemos dizer que são os elementos materiais ou não, disponíveis na rede social do sujeito da ação. São assim considerados, por exemplo, livros e documentos consultados, formulários utilizados, tecnologias de informação e comunicação, assim como a colaboração interprofissional e de redes sociais.

Estes são, pois, os referenciais teóricos que subsidiarão nossa investigação no campo do currículo por competências no ensino profissional técnico no domínio da saúde.

Compreendemos que a construção do saber na relação dialética entre saúde e educação se desenvolve com base nos conhecimentos fundados na teoria e nos dados que emergem do contexto e das práticas de saúde. Desta forma, nos associamos a Deslauriers & Kérisit, quando indagam:

É possível construir um objeto de pesquisa de forma puramente empírica, baseando-se unicamente nos dados de campo? A resposta é usualmente negativa: é preciso ler o que os outros escreveram antes de nós, de certa forma, subir sobre seus ombros para conseguir ver mais além (...). (in POUPART et al, 2008, 134).

É neste sentido que a revisão de literatura científica a que procedemos até aqui, auferire valor, buscando os domínios teóricos que podem iluminar a questão de estudo proposta.

No esforço por nós empreendido para desenhar os referenciais teóricos da investigação, acreditamos ter realizado de forma coerente um percurso que discutiu o currículo e sua história como instrumento técnico-político-ideológico, aí incluindo a avaliação curricular, demarcando sua elaboração. O estado da arte jogou luzes sobre os caminhos desencadeados pelo currículo por competências nas experiências internacionais e nos estudos investigativos sobre o tema no Brasil, conformando diferentes intenções e conceitos.

## 4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, trazemos o percurso metodológico da pesquisa, envolvendo diferentes fases, técnicas de coleta e análise dos dados, bem como os instrumentos utilizados, que nos possibilitaram reunir e analisar conteúdos documentais, relatos de observação de campo e percepções dos sujeitos participantes da busca.

Elegemos, de acordo com os propósitos de nossa investigação, uma pesquisa qualitativa, do tipo explicativa, desenvolvida na forma de estudo de caso. Isto nos permitiu com o apoio dos aportes teóricos, observar fatos, coletar dados de realidade, interpretá-los em contexto, desenvolver análises e propor contribuição no campo da avaliação curricular nos cursos de formação profissional técnica na área da saúde.

O percurso metodológico que desenvolvemos para trilhar rumo aos nossos objetivos de pesquisa teve a intenção de tecer uma rede de conhecimentos teóricos e vivenciais que dão sentido e valor à caminhada acadêmica exigida para o curso de doutorado em educação. Nosso movimento foi, então, guiado pela problematização de uma situação que, despertando inquietação no cotidiano de nossa prática profissional e o interesse em explorar para conhecê-la melhor, constituiu o ato de pesquisar.

Como ensina Minayo (2004),

Pesquisa é a atividade básica das Ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (p. 23)

### 4.1 Pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pelo interesse quanto ao significado e interpretação dos fatos, dos fenômenos, e menos pela valorização quantitativa de dados sobre o fenômeno analisado. Prioriza textos, imagens, percepções, palavras, ou seja, manifestações que expressem a história ou o sentido do momento presente. São dados predominantemente subjetivos que exprimem o sentido da experiência humana. Compreendemos que a pesquisa qualitativa não possui menor ou maior valor, comparada à pesquisa quantitativa; também não as tem como incompatíveis quanto à aplicação conjunta dos dois enfoques; sua escolha, entretanto, vai depender da natureza da busca a ser desenvolvida. (MINAYO, 2004)

Consoante pensa Gonçalves (2005), a pesquisa explicativa caracteriza-se pela procura do(a) pesquisador(a) em explicar os porquês das coisas e suas causas, por meio do registro, da análise, da classificação e da interpretação dos fenômenos observados. Respeitando o rigor científico produzimos conhecimentos sobre a construção social e o desenvolvimento do currículo nos cursos de formação profissional técnica na área da saúde, pela ESP-CE.

Optamos, então, por uma pesquisa qualitativa do tipo explicativa, adotando posição hermenêutica, como base filosófica. O termo "hermenêutica" provém do verbo grego "hermēneuein" e significa "declarar", "anunciar", "interpretar", "esclarecer" e, por último, "traduzir". Significa que alguma coisa é "tornada compreensível" ou "levada à compreensão"<sup>20</sup>. Portanto, a hermenêutica busca a compreensão e a interpretação humanas.

A realização desta pesquisa deixou claras duas constatações básicas que se articulam entre si: a primeira é a de que “nenhuma pesquisa é neutra, seja ela qualitativa ou quantitativa” (MINAYO, 2004, 37), pois envolve crenças e valores dos sujeitos envolvidos na ação de pesquisar; e segundo que “nenhuma das linhas de pensamento sobre o social tem o monopólio de compreensão total e completa sobre a realidade”, (MINAYO, 2004, 37), e portanto, não existe verdade acabada e permanente sobre determinada realidade social analisada.

Nesta direção, lembramos ainda Caregnato e Mutti (2006), ao manifestarem a ideia de que na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada pelo seu afeto, posição, crenças, experiências e vivências; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido.

#### **4.1.1 Estudo de caso: aspectos teóricos e metodológicos**

Foi com o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, do tipo explicativa, desenvolvida na forma de estudo de caso, que guiamos nosso percurso investigativo. Um estudo de caso caracteriza-se como análise aprofundada de um fenômeno, em situação concreta, de um contexto determinado. Segundo Stake (in ANDRÉ, 2005, 18 e 19), “é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias”. Destaca ainda André (2005, 33) quanto ao seu produto final: “é uma descrição densa do fenômeno investigado, retratando a dinâmica de

---

<sup>20</sup> Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Hermen%C3%AAutica>. Acesso em: 29.08.2011.

uma “unidade social complexa” composta de múltiplas variáveis, no território do seu fazer natural”.

Nosso interesse em tomar a Escola de Saúde Pública do Ceará como unidade de ação neste estudo de caso decorre do fato de a ESP-CE ter um caráter representativo de muitos outros casos no País, que atuam na formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde – SUS<sup>21</sup> na condição de instituição formadora de natureza pública, que faz parte de uma Rede de Escolas Técnicas Públicas do SUS, intitulada RETSUS. Analisar em profundidade como esta instituição formadora desenvolve sua prática na construção social dos currículos e desenvolvimento de seus cursos técnicos de nível médio foi o foco deste estudo.

Nosso estudo de caso definiu três unidades de análise: o estudo mais detalhado de três programas de formação profissional técnica, o Curso Técnico Agente Comunitário de Saúde, Curso Técnico de Enfermagem e o Curso Técnico em Saúde Bucal. É o que Yin (2005) chama de estudo de casos incorporados, ou seja, o mesmo estudo de caso pode envolver mais de uma unidade de análise, ocorrendo quando dentro de um caso único se dá a atenção a uma ou várias subunidades.

Lembramos os critérios apresentados por Pires (2008), que influenciam na escolha do estudo de caso em pesquisa, e que para nós tem importante significado, justificando a escolha da ESP-CE como locus de estudo:

- A pertinência teórica do Estudo de Caso em relação aos objetivos iniciais da pesquisa.
- As características e a qualidade intrínseca do caso.
- A tipicidade ou a exemplariedade.
- A possibilidade de aprender com o caso escolhido.
- Seu interesse social.
- Sua acessibilidade à investigação. (PIRES, 2008, p. 183).

Segundo indicações de Nisbett e Watts (apud ANDRÉ, 2005, p. 47), pode-se caracterizar o desenvolvimento dos estudos de caso em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. Foram essas fases que organizaram nosso Estudo de Caso.

---

<sup>21</sup> O SUS é um sistema público que constitui a Política Pública de Saúde Brasileira, formado de várias instituições nas esferas nacional, estaduais distrital e municipais e pelo setor privado credenciado e conveniado. Diz-se único, pois é orientado por uma doutrina e filosofia que o organiza em todo o Território Nacional. É constituído de um conjunto de unidades, serviços e ações que interagem para um fim comum.

#### 4.1.2 As fases da pesquisa

IncurSIONAMOS assim por uma atividade profundamente mobilizadora que se movimentou em algumas destas fases de maneira simultânea, de forma a não fragmentá-las. Trazemos cada uma dessas fases e objetivos propostos.

Identificação de literatura científica acerca do tema abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica, imersão no campo de pesquisa para aplicação de instrumentos de coleta de dados, como pesquisa documental, entrevistas e observação de campo, compuseram fases de nossa pesquisa. Por fim, optamos pela aplicação da técnica de Análise de Conteúdo, inspirada na proposta de Laurence Bardin (1977), articulando as fases que percorremos no desenvolvimento da pesquisa, e que descreveremos a seguir.

**Na fase exploratória ou de definição dos focos de estudo,** desenvolvemos algumas iniciativas, quais sejam: visita ao *site* da ESP-CE ([www.esp.ce.gov.br](http://www.esp.ce.gov.br)) para identificar documentos oficiais e informações gerais sobre iniciativas na área da educação profissional técnica em saúde. Observamos que, naquele momento (2009), os documentos oficiais – RE, PDI e PPP não estavam disponíveis no *site*, pois segundo justificativa de gestores da ESP-CE encontravam-se em revisão para atualização. Estes passaram a estar disponíveis no ano de 2010. Outras iniciativas adotadas: conversa informal com gestores e coordenadores de cursos técnicos; acesso e leitura do material relativo à Etapa Formativa I do Programa de Formação Técnica Agente Comunitário de Saúde; formalização junto à Superintendência da ESP-CE, em 30 de setembro de 2008, de nosso interesse de tê-la como campo de estudo de pesquisa. Assim, nossa solicitação foi submetida ao Conselho Técnico da instituição, com comunicação verbal da aprovação de nossa demanda, passando a interlocução a ser realizada com a profissional responsável pela Coordenadoria de Educação Profissional da ESP-CE e sua equipe técnica.

**Fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo.** Conforme mencionamos, as fases do estudo de caso se desenvolveram de forma simultânea ou subsequente. Assim, a coleta de dados, já iniciada na fase exploratória, teve maior impulso quando de nosso retorno do estágio doutoral, em 2010, realizado em Montreal-Quebec-Canadá. A partir daí construímos uma agenda para a realização das entrevistas com gestor(a)s da política de saúde de municípios, gestor(a)s da ESP-CE, professor(a)s e aluno(a)s envolvido(a)s com o planejamento e desenvolvimento das formações técnicas na ESP-CE. Encontramos neste período dificuldades no cumprimento das agendas, às vezes por problemas próprios, em função de nossas atividades profissionais, e outras em decorrência da agenda das pessoas

contactadas para realização das entrevistas. A exigência da FAGED, comunicada no 1º semestre de 2010, quanto a análise e aprovação do Projeto de Pesquisa por um Comitê de Ética, levou-nos às providências para esta formalização. Destaquemos o percurso longo que percorremos do momento da formulação de requerimento ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, até a apreciação e aprovação de nosso Projeto de Pesquisa (junho a dezembro de 2010) com base na Resolução Nº 196/96, que trata das Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa envolvendo seres humanos. Quanto a delimitação do estudo, também prevista na segunda fase, destacamos a importância dos estudos teóricos realizados no momento do estágio doutoral que, favorecido pelo nosso conhecimento prévio sobre a temática, contribuiu muito para o amadurecimento e delimitação do foco do estudo.

Neste período da pesquisa tivemos ainda a oportunidade de acessar, em 2010, e após, via site da ESP-CE, todos os documentos oficiais devidamente prologados com atualizações; bem como os Programas dos cursos Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal. Posteriormente, agendamos a realização de observação em sala de aula, no que tivemos dificuldade, pois no período em que conseguimos a interlocução com os gestores, somente um dos cursos estava com atividades em desenvolvimento. Tivemos ainda a oportunidade de participar, a convite, de evento de conclusão de curso técnico realizado na sede da ESP-CE. Nosso interesse em realizar outras visitas de observação das práticas pedagógicas foi dificultado pelo atraso no reinício dos cursos, que aguardavam liberação de recursos financeiros, contratação de facilitadores, e outros encaminhamentos administrativos.

**Fase de análise dos dados :** inspiramo-nos na Análise de Conteúdo como método de análise utilizado para organizar e interpretar o conteúdo dos discursos dos sujeitos, documentos e textos. Seguimos, assim, um percurso metodológico, em continuidade ao processo iniciado nas fases anteriores, já que a análise de dados precisa necessariamente estar sintonizada com os processos que a antecedem.

Bardin (1977), uma das autoras de referência da técnica análise de conteúdo, a define como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos objetivos e sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens. (p.42).

Segundo Bardin (1977) a análise de conteúdo se organiza em tres momentos:

- a) a pré-análise, com incursões, por meio de realização de leituras documentais e de textos em geral. Foi o estabelecimento de contatos com os documentos a

serem analisados e o conhecimento dos textos e das mensagens neles contidas; “esta fase é chamada de leitura flutuante” (BARDIN, 1977, p.96). Conforme Franco (2008, p.51), na primeira fase da análise de conteúdo, realiza-se a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, constituindo um « corpus », que segundo Bardin (1977, p.96) é um conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implicou em escolhas, seleções e regras (exaustividade, representatividade, homogeneidade, pertinência, exclusividade).

- b) Exploração do material. É o momento da codificação, da administração das técnicas no *corpus*. Ocorre a definição das unidades de análise, entendendo como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos” (FRANCO, 2008, p. 59). Os dados foram analisados, buscando-se a interpretação do sentido dos temas manifestados nos documentos oficiais e nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, de uma leitura crítica dos indicadores. As unidades de análise se apresentam de duas maneiras : unidade de registro e unidade de contexto; a primeira é compreendida como a menor parte do conteúdo, a ser considerada como elemento de análise, e a segunda é um “pano de fundo” para compreendermos significados e sentidos atribuídos pelos sujeitos, expressos nas sentenças que configuram o seu discurso.

Nossa unidade de análise foi o “tema” e nossa unidade de contexto foi o conjunto de informações sobre a abordagem por competências nos currículos, em contextos locais, regionais e internacionais, considerando, da forma específica, o contexto da Escola de Saúde Pública do Ceará.

Para elaborar categorização, Franco (2008) aponta dois caminhos: aquelas categorias criadas *a priori*, que são determinadas em função da busca de uma resposta específica do investigador, vinculadas a sua teorização, e as categorias definidas *a posteriori*, aquelas emersas do discurso dos sujeitos e do conteúdo dos documentos.

No nosso caso, utilizamos categorias conceituais e empíricas. As categorias empíricas emergiram dos dados, e, quando da possibilidade de agrupá-los, ante os seus sentidos, e observando os objetivos de nossa pesquisa, o fizemos. Exemplo disso é o fato de considerarmos, “metodologia da problematização” dentro da categoria “desenvolvimento

curricular''; assim como todos os dados que se relacionavam com esta mesma categoria, como ''proposta pedagógica'', ''etapas formativas'' e outros. Desta maneira, sem perder de vista os sentidos dos dados recolhidos pela pesquisa, criamos ''marcos interpretativos mais amplo para reagrupá-los'' (FRANCO, 2008, p. 63).

- c) Tratamento dos resultados e interpretação. É nesse momento, que necessita-se retornar atentamente os referenciais teóricos, relacionados à investigação, pois eles dão os fundamentos às perspectivas significativas para o estudo. As categorias são fruto de um processo detalhado de análise dos dados de pesquisa. A partir das questões de investigação e do material analisado, identifica-se sentenças, que explicitando os maiores percentuais de frequência com que esse tema aparece nos documentos e fala dos sujeitos entrevistados, são indicados como categorias, demonstrando a importância que representam no contexto da pesquisa.

#### **4.2 As técnicas de sistematização teórica e de coleta de dados**

O estágio doutoral realizado na Universidade de Montreal, no Quebec-Canadá no ano de 2009, constituiu-se num momento de aprofundamento teórico e exercício reflexivo, que nos possibilitou fazer uma articulação entre os aportes teóricos e práticos, apoiando a compreensão da realidade estudada e a delimitação progressiva do objeto.

No campo do levantamento bibliográfico, utilizamos uma abordagem de revisão, como recurso metodológico, intitulada ''anasyntese'', que nos auxiliou na organização do quadro teórico, classificando o conteúdo dos textos, de forma a sistematizar o registro das leituras realizadas, que nos permitiram destacar as ideias relevantes para a tese, conforme exemplificado na sequência.

Compreendendo que esta ação se deu também ao longo do desenvolvimento do processo de pesquisa como um todo, Deslauriers & Kérisit (2008), lembram-nos:

Na pesquisa qualitativa, a revisão bibliográfica não se limita à etapa inicial, mas desempenha um papel importante ao longo de toda a pesquisa. O pesquisador continuará suas leituras, em função do movimento de seu objeto, e explorará este ou aquele caminho, para, ao mesmo tempo, delimitar categorias provisórias de análise e atribuir-se pistas de interpretação''. (In POUPART et al, 2008, 148-149).

Referido recurso metodológico, que chamamos de “abordagem de revisão” possibilitou a constituição de quadros analíticos sobre a abordagem por competências e o currículo, analisando-os sob os enfoques conceitual, teórico e histórico. Cada um dos quadros foi trabalhado sob três dimensões: **Formal**, quando o(a)s autore(a)s conceituam e defendem sua posição; **Aplicativa**, quando o(a)s autore(a)s fazem relação do tema com a aplicação prática; **Explicativa**, quando o(a)s autore(a)s fazem explanações sobre o tema de forma a justificar e esclarecer seu ponto de vista sobre o tema.

Vejamos um exemplo a seguir na perspectiva do que chamamos “Discussão Conceitual” sobre abordagem por competências, apresentando-a nas dimensões formal, aplicativa e explicativa. Para cada uma delas, trazemos uma citação, indicando sua referência bibliográfica.

#### Quadro 7 – Dimensão Formal

##### Tema de Classificação: Abordagem por Competências – Discussão Conceitual

| Citação  | Autor(a), data  | Pág. |
|--|---|------|
| “Entende-se por competência profissional a capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. | Resolução CNE/CEB n.º 4, de 08.12.1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. | 2    |

Fonte: Elaboração própria.

#### Quadro 8 – Dimensão Aplicativa

##### Tema de Classificação: Abordagem por Competências – Discussão Conceitual

| Citação   | Autor(a), data  | Pág. |
|---|-----------------|------|
| “Se tomamos uma analogia musical, você pode considerar que as modalidades prescritas constituem uma “partitura”. Ela comporta as regras, os ritmos, as medidas, uma chave, os temas, uma forma, os movimentos. Ela é da ordem da prescrição e é a mesma para todos. A competência real dos operadores será de interpretar esta partitura, de construir uma boa “interpretação”. Então, a partitura é a mesma para todos, a interpretação é própria de cada um. O prescrito é a partitura, são as regras (...). A competência real é aquela que se manifesta dentro da interpretação. O que é demandado, é que cada operador possa construir sua própria resposta pertinente, sua própria forma de agir, sua própria prática profissional”. (Tradução nossa) | Le Boterf, 2005 | 56   |

Fonte: Elaboração própria.

**Quadro 9 – Dimensão Explicativa**  
**Tema de Classificação: Abordagem por Competências – Discussão Conceitual**

| Citação  | Autor(a), data                 | pág. |
|--|--------------------------------|------|
| “No contexto de nossas explanações, pretendemos impedir que somente a racionalidade técnica da produção se torne constitutiva para uma determinação unilateral do novo conceito de competência.” | Market, Werner Ludwig,<br>2001 | 12   |

Fonte: Elaboração própria.

**Bibliografia:**

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 04/1999** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

LE BOTERF, Guy. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Éditions d'Organisation. 4 édition mise à jour et complete. 2005.

MARKET, Werner Ludwig. Artigo: **Trabalho, Universalidade, Comunicação e Sensibilidade** – Aspectos Teórico- Metodológicos para um conceito dialético de competência. RN, janeiro 2001 (Disponível em: [http://www.google.ca/search?sourceid=navclient&hl=fr&ie=UTF-8&rlz=1T4RNWE\\_frCA313CA313&q=trabalho%2c+universalidade%2c+comunica%3a7%3a4o+e+sensibilidade+--+market](http://www.google.ca/search?sourceid=navclient&hl=fr&ie=UTF-8&rlz=1T4RNWE_frCA313CA313&q=trabalho%2c+universalidade%2c+comunica%3a7%3a4o+e+sensibilidade+--+market)) Acesso em: 04/2009.

Outro importante instrumento de apoio utilizado para este trabalho foi a “Carte Conceptuelle”, criada por Donald Joseph Novak, da Universidade de Cornell (EUA), em 1972, concebida como ferramenta para a organização e a representação das informações de forma visual, favorecendo a visão global da situação retratada. Possibilitou-nos por meio da sistematização das ideias da tese visualizá-la graficamente, retratando seus objetivos e o seu contexto. (APÊNDICE II).

Utilizamos de outro referencial metodológico que acreditamos ter enriquecido a caracterização dos dados e as fontes da pesquisa, decorrente de nossa participação em curso para doutorandos e mestrados da Universidade de Montreal, intitulado L'Analyse des donées qualitatives. Sob a orientação do Prof. Martial Dembélé, tivemos então a oportunidade de realizar leituras variadas sobre a pesquisa qualitativa, inclusive contando com a participação do especialista no campo da pesquisa qualitativa em Educação, Professor doutor van der Maren, com inúmeras publicações na área, referenciado neste estudo.

Conforme van der Maren (1995, p.2) os dados coletados em um processo de pesquisa podem ser obtidos, de uma maneira geral, por meio de três tipos de materiais: invoquée [invocado], provoquée [provocado] ou suscitée [suscitado], que passamos a significar na sequência abaixo, conforme compreensão do autor.

- **Dados « Invoquées »**, vem de invocar; significando os dados cuja constituição é anterior e exterior à pesquisa, existe independente do(a) pesquisador(a). É o caso dos

dados de arquivos, documentos históricos, estatísticas ou dados obtidos por ocasião de outras pesquisas. Neste sentido, os dados utilizados por nossa pesquisa constituiu-se dos documentos oficiais que foram objeto de nossa análise, tais como : a LDB, Decretos, Resoluções, DCN Educação Profissional de Nível Técnico, RCN de Nível Técnico – área Saúde, bem como Regimento Escolar, PDI, PPP da ESP-CE e Planos de Cursos dos tres cursos técnicos analisados.

- **Dados «*provoqués*»**, vem de provocar, no sentido de estimular, agir de modo a gerar algo. São os dados produzidos a partir de instrumentos especificamente construídos para fornecer os dados com fins de análise. O(A) pesquisado(a) define, a partir do interesse da pesquisa, a forma de constituir os dados; escolhendo o tipo de instrumento que dirige a forma e o conteúdo das respostas: um questionário fechado; uma entrevista dirigida; dentre outros. O(A) pesquisador(a) é quem define, toma decisões, analisa e interpreta os resultados. No caso de nossa pesquisa não a utilizamos como fonte de dados.
- **Dados «*suscitées*»** também chamados de «*interação*» , no sentido de fazer nascer, surgir a partir da relação que se estabelece com o outro. Para van der Maren (1995, 3) estes dados são obtidos dentro de uma situação de interação entre o(a) pesquisador(a) e os sujeitos, dados que dependem tanto de um como do outro. Ao contrário dos dados «provoqués» ele não sabe de maneira antecipada a forma e o conteúdo das respostas. Nesta perspectiva utilizamos como fonte de dados para análise, o discurso dos sujeitos participantes da pesquisa, através de entrevistas semi-estruturadas e da observação aberta.

O autor destaca ainda que “estas formas de dados, invocados, provocados e suscitados possuem inconvenientes e vantagens, e os defeitos de um podem ser compensados pelas qualidades do outro.” (p. 3). Assim, acredita o autor, “o plano de constituição dos dados deve recorrer às três formas, cada uma utilizada para controlar a outra; seria a primeira forma de triangulação dos dados, a fim de avaliar a precisão obtida e os limites de confiança dados a cada um” (VAN DER MAREN, 1995, p. 3-4) (Tradução nossa).

Efetivamos a fase de coleta de dados, aplicando instrumentos variados, reunindo dados do tipo invocados e suscitados que nos permitiram buscar os objetivos de nossa pesquisa, extraindo assim as evidências que subsidiaram a nossa análise.

### 4.3 Os instrumentos utilizados

Os instrumentos utilizados no percurso metodológico, foram pesquisa documental, entrevista semi-estruturada e observação aberta. Utilizamos fontes primárias, privilegiando fichamento de obras recentes e atualizadas sobre o tema, bem como documentos oficiais que oferecem as bases orientadoras para elaboração e desenvolvimento dos currículos por competências na educação profissional técnica em saúde.

#### 4.3.1 Análise documental

Conforme Cellard (2008),

O documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. (...) O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas, antes de estar em condição de fazer uma análise em profundidade de seu material. Em primeiro lugar ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade”. (in POUPART et al, 2008, p. 295-296)

Os documentos de interesse de nossa pesquisa foram considerados recursos de referência, representando ao mesmo tempo memória histórica e normatização dos processos de formação técnica no Brasil, no Ceará, destacando o campo da Escola de Saúde Pública – ESP-CE, como espaço privilegiado de oferta de formação profissional para o setor público de saúde. Neste sentido, realizamos uma análise detalhada dos documentos, conforme roteiro (APÊNDICE III) relacionado ao tema da pesquisa, e constantes nos quadros elaborados (APÊNDICE IV, V)

Nos quadros-síntese a seguir, os apresentamos, lembrando que este é o “corpus”, ou seja, o conjunto de documentos que foram submetidos a nossa análise de conteúdos, por entendê-los como marcos fundamentais à compreensão da Educação Profissional técnica na área da saúde, no Brasil e no Ceará.

**Quadro 10 – Documentos de Referência para Normatização da Educação Profissional Técnica na Saúde, no Brasil e no Ceará**

| <b>DOC. OFICIAIS</b>                          | <b>OBJETO</b>  |
|---|--|
| <b>Lei Nº 9.394/96</b>                        | Institui as Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  |
| <b>Decreto Nº 2.208/97</b>                    | Regulamentava a LDB no § 2º do art. 36 e seus arts. 39 a 42, referentes à educação Profissional. Revogado pelo Decreto Nº 5.154/2004 |
| <b>Decreto Nº 5.154/2004</b>                  | Regulamenta a LDB no § 2º do art. 36 e seus arts. 39 a 41, referentes à Educação Profissional.                                       |
| <b>Resolução CNE/CEB Nº 04/99</b>             | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para Educação Profissional de Nível Técnico e Anexos                             |
| <b>Parecer CNE/CEB Nº 16/99</b>               | Parecer do CNE/CEB sobre as DCN Educação Profissional Técnica  |
| <b>RCN para EP na área da saúde, Ano 2000</b> | Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde                              |
| <b>Resolução CEC Nº 413/2006</b>              | Regulamenta a Educação Profissional Técnica no CE.   |
| <b>Resolução MS nº 1996/2007</b>              | Dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde e dá outras providências.       |

**Fonte:** Elaboração própria.

Na descrição e análise de documentos oficiais do Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Conselho de Educação do Ceará, observamos as particularidades da formação técnica na área da saúde; que é desenvolvida dentro do processo de formulação do SUS.

Analizamos ainda os documentos oficiais relativos à Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP-CE, conforme constam no apêndice VI.

**Quadro 11 – Documentos de Referência para Educação Profissional Técnica  
de Nível Médio, da Escola de Saúde Pública do Ceará**

| DOC. OFICIAIS  | OBJETO   |
|--|--|
| <b>Regimento Escolar, 2010</b>   | Trata da organização técnica-administrativa e pedagógica da ESP-CE.  |
| <b>Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, 2008-2012 (atualizado em 2010)</b>      | É o instrumento de planejamento e gestão que identifica a Instituição de Ensino Superior – IES, destacando sua filosofia, missão, estratégias, metas e ações, estrutura organizacional, Projeto Pedagógico Institucional, perfil docente, oferta de cursos, infraestrutura e o demonstrativo de sua capacidade e sustentabilidade financeira. Tem uma vigência de quatro anos, podendo sofrer atualizações conforme sua necessidade. |
| <b>Projeto Político Pedagógico – PPP 2008 (atualizado em 2010)</b>                       | Instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e, por consequência, expressa a prática pedagógica da escola/universidade e de seus cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais.   |
| <b>Plano dos Cursos Técnicos : Agente Comunitário de Saúde, Enfermagem e Saúde Bucal</b> | Sistematiza as informações exigidas sobre a dinâmica de desenvolvimento dos cursos, justificando a sua importância e necessidade, apresentando suas estruturas curriculares.   |

Fonte: Elaboração própria.

Nestes documentos observamos os aspectos relevantes para o interesse da pesquisa, procurando identificar suas especificidades, concepção de currículo e competências trabalhadas na ESP-CE, bem como os dados relativos à construção, organização e desenvolvimento curricular, e ainda sobre a formação dos formadores para a educação profissional técnica em saúde.

#### 4.3.2 Entrevista semiestruturada

Kahn & Cannell (apud MINAYO, 2004, 108) denominam “entrevista de pesquisa” como: “conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e entrada (pelo entrevistador) em temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”. A entrevista é, portanto, uma fonte de informação que fornece dados referentes a fatos, ideias, opiniões, crenças, sentimentos, pontos de vista; contudo, a comunicação verbal não é a única forma de expressão, pois o corpo e a forma como a comunicação se expressa, também são elementos importantes de observação e análise.

A entrevista semiestruturada se desenvolveu com base em um roteiro que para nós serviu de orientação, garantindo a liberdade de expressão do entrevistado. Segundo Minayo, “o entrevistador se libera de formulações prefixadas, para introduzir perguntas ou fazer intervenções que visam abrir o campo de explanação do entrevistado ou aprofundar o nível de informações ou opiniões”. (2004, 122).

O roteiro da entrevista (APENDICE VII) teve como objetivo, apreender a percepção dos participantes conforme objetivos da pesquisa. Como leciona Minayo (2004, 99), o roteiro tem a função de “orientar uma ‘conversa com finalidade’ que é a entrevista, ele deve ser o facilitador de abertura, de ampliação e de aprofundamento da comunicação”.

Neste vínculo de interação humana, estabelecido desde o ato de entrevistar o outro, há uma intencionalidade dos dois sujeitos envolvidos, que supõe conhecimentos, expectativas, sentimentos, interpretações.

A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para o seu trabalho. (SZYMANSKI et al., 2004, 12).

As entrevistas desenvolvidas neste ato de pesquisar procuraram identificar pessoas com poder de informação, pois ocupantes de lugares estratégicos quanto a demanda e oferta de formação profissional técnica com relação a ESP-CE. Esta relação se estabelece não sem que impressões se manifestem de ambas as partes. “Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação” (SZYMANSKI et al, 2004, p.12). Com efeito, e na nossa percepção, sentimos uma certa ansiedade e até insegurança por parte de alguns/algumas entrevistado(a)s no momento de falar sobre a temática proposta, o que procuramos contornar no diálogo.

Diálogos informais desencadeados no interior da estrutura física da ESP-CE ou fora dela, mas que envolviam sujeitos igualmente de interesse da pesquisa, também foram considerados para fins de ampliar nossa perspectiva sobre o tema em pauta. Assim apresentaremos neste percurso descritivo fragmentos da fala dos agentes entrevistados, garantindo seu necessário anonimato.

As entrevistas realizadas foram agendadas, com exceção daquelas realizadas com o(a)s aluno(a)s, que ocorreram quando da visita para observação. Apresentamos aos entrevistados os objetivos da pesquisa; e, no momento de sua realização, eram reiteradas suas intenções,

entregando, para o devido conhecimento formal e assinatura, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que, assinado em duas vias, ficamos de posse de uma delas. As entrevistas foram gravadas, com o consentimento dos sujeitos participantes, e após devidamente transcritas com vistas à análise. Quanto ao local de realização das entrevistas foram diversos: com os gestores da ESP-CE se deram na sede da Escola, no expediente de trabalho; quanto aos gestores dos serviços de saúde, o(a)s entrevistamos na sede da ESP-CE, e na SESA/CE conforme agendamento e o(a)s alunos, o(a)s entrevistamos na sede de um Centro de Saúde no Município de Aquiraz, que sediava um dos cursos.

Desta maneira, recortamos trechos das falas, que representam dados preciosos para a análise de conteúdo. Chamamos de “gestor(a) da ESP-CE” tanto aquele(a)s que estão na função de Coordenação da Educação Profissional em Saúde ou Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde, como também os coordenadores dos cursos técnicos, isto de maneira a resguardar o anonimato do(a)s entrevistado(a)s. Nesta condição de Gestor(a) da ESP-CE, temos cinco sujeitos, e para diferenciá-los, no momento da apresentação dos discursos, indicamos uma numeração de 1 a 5. Quanto aos demais interlocutores aplicamos a mesma lógica de organização das falas: Gestor(a) Municipal de Saúde e Aluno(a)s da ESP, indicando as diferentes participações com numeração.

### **4.3.3 Observação aberta**

A observação vem se configurando como importante fonte de informações em pesquisas no campo da educação.

Segundo Jaccoud e Mayer (2008);

Dois eixos se apresentam em relação ao uso da observação na pesquisa social: o eixo da verificação empírica e o eixo de apreensão de novos objetos. No primeiro, as pesquisas recorreram à observação, principalmente enquanto método possibilitando corrigir a imperfeição dos outros métodos de coleta de dados, e tendendo, portanto, a concebê-la como tal. (...) É certamente no segundo eixo, o da apreensão de novos objetos, que a observação direta foi mais amplamente utilizada nas ciências humanas. Nesses casos, ela serviu de instrumento de coleta de dados, quando havia falta de dados e análises empíricas para o estudo de um grupo social ou de um meio de vida. (in POUPART et al, 2008, p.282).

Nesta pesquisa, a observação direta permitiu-nos apreender novas leituras da realidade, na perspectiva de confrontar o discurso manifesto pelos sujeitos entrevistados e nos documentos oficiais e as práticas desenvolvidas em eventos educacionais.

Associamos a observação a outras metodologias já descritas, com suporte em um roteiro mínimo (APÊNDICE VIII) que orientou nossa visão, sem, contudo, prender-se a ele. Por um período de cinco horas observamos a ambiência do processo de ensino-aprendizagem do Curso Técnico de Saúde Bucal; a relação entre facilitado(a)-aluno(a)s; aluno(a)s-aluno(a)s; a dinâmica dos trabalhos desenvolvidos; a sequência das atividades; o envolvimento do(a)s aluno(a)s; a relação dos conhecimentos trabalhados com a realidade/necessidade dos serviços de saúde onde o(a)s aluno(a)s atuam; e o instrumento de condução pedagógica utilizado, qual seja, o guia do(a) facilitador(a) e do(a) aluno(a) utilizados em sala de aula. Essa observação em sala de aula foi realizada no mês de abril de 2011, em uma turma que concluiu seus estudos em dezembro do mesmo ano. O curso foi desenvolvido em um município da Região Metropolitana de Fortaleza.

Optamos por realizar observação direta, prioritariamente em sala de aula, sem, contudo, desconhecer os riscos de alteração no comportamento do(a) facilitador(a) e aluno(a)s quanto à nossa presença. Percebemos, desde o primeiro contato, via telefone, com relação ao/a facilitador(a), a disponibilidade e abertura quanto a nossa presença em sala de aula; o que de fato foi ratificado quanto à tranquilidade que transmitiu. A nossa apresentação foi feita pelo(a) próprio(a) facilitador(a), solicitando na oportunidade a concordância do(a)s aluno(a)s quanto à nossa permanência em sala de aula. Toda a dinâmica da aula foi registrada, observando especialmente as atividades empreendidas e o seu conteúdo. Em nossa percepção a turma estava um tanto agitada (barulho, dispersão em alguns momentos), o que nos permitiu levantar algumas hipóteses: a presença de uma observadora externa; a dinâmica empreendida pelo(a) facilitador(a) e a relação aberta e livre que se estabelecia entre o(a) mesmo(a) e o(a)s aluno(a)s; ou ainda, conforme justificou o(a) próprio(a) facilitador(a), o fato de neste dia, o(a) mesmo(a) encontrar-se só, quando normalmente as aulas são desenvolvidas em dupla, “facilitando a condução do grupo”, conforme manifestou.

Consideramos ainda como fonte de observação direta nossa participação como convidada pelo(a) coordenador(a) de um dos cursos técnicos, para a cerimônia de formatura, ocorrida no mês de maio de 2011, na sede da ESP-CE, oportunidade também em que realizamos relatório descritivo, permitindo algumas análises. Nesse momento, realizamos uma observação cuidadosa, registrando detalhes, desde a ambiência, a dinâmica e os discursos dos participantes da mesa da solenidade, que envolveu aluno(a)s, professore(a)s e gestore(a)s tanto da ESP-CE quanto das secretarias municipais de saúde. Referido relato também enriquece nossa compreensão sobre a realidade observada.

As observações foram registradas no decorrer dos acontecimentos de forma a evitar esquecimentos ou registros não fidedignos, o que não ocasionou, qualquer comprometimento pelo fato de observação e registro ocorrerem concomitantemente.

Desta forma, a observação foi uma importante fonte de informação, deveras significativa para o alcance de nossos objetivos, representando uma oportunidade de analisar a relação e a coerência entre o discurso anunciado nos documentos oficiais, a fala dos gestores/educadores/alunos, e as práticas de ensino materializadas em sala de aula.

Os relatos de prática pedagógica e evento de formatura de curso técnico da ESP-CE, que presenciamos, podem ser encontrados na íntegra (APÊNDICES IX e X).

#### **4.4 Análise de dados: a metodologia utilizada**

No desafio da análise, a interpretação é uma atividade que reúne dados objetivos, subjetivos e os saberes do(a) pesquisador(a), dando um significado mais amplo que está relacionado ao campo de estudo da pesquisa.

A representação dos dados obtidos é, segundo Gonçalves (2005), o momento em que o pesquisador, tendo coletado os dados por meio da aplicação de técnicas de coleta, os organiza e os classifica de forma sistemática, passando pelas fases de seleção e codificação.

Lembramos que esta pesquisa utilizou como estratégia um estudo de caso, onde a ESP-CE foi o seu campo empírico e que analisamos três cursos técnicos, como unidades de análise, de forma a refletir como a abordagem por competências está presente e influencia o desenho curricular dos cursos técnicos de nível médio, na Escola de Saúde Pública do Ceará.

Se considerarmos a pesquisa como uma incursão em busca de alcançar objetivos, os instrumentos de coleta de dados são ferramentas que orientam este percurso. Os documentos, os discursos e as constatações pessoais obtidas por meio da análise documental, das entrevistas e da observação, permitiram a articulação dos dados da realidade com o contexto resultado de um processo social mais amplo. A consulta permanente e por vezes, simultânea dos dados obtidos permite a confrontação destes, com o devido cuidado de avaliar o peso e o valor de cada um na compreensão da realidade.

Na perspectiva de Deslauriers e Kérisit (2008):

A etapa da análise consiste em encontrar um sentido para os dados coletados e em demonstrar como eles respondem ao problema da pesquisa que o pesquisador formulou progressivamente. Por isso, a análise ocupa um lugar de primeiro plano em toda pesquisa, mas principalmente na pesquisa qualitativa. (POUPART et al, 2008: 140).

Para a análise dos dados, referenciamos-nos na técnica de Análise de Conteúdo, protagonizada por Bardin e outros autores como uma técnica adequada de análise de dados qualitativos, utilizada para descrever e interpretar o conteúdo dos discursos, de documentos e textos. Essa análise nos ajudou a interpretar as mensagens aí contidas na perspectiva de uma compreensão de seus significados, num nível que vai para além de uma leitura comum, buscando-se ultrapassar as aparências e superficialidades dos textos.

Consoante reflete Moraes (1999),

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos auto-biográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo. (p.8).

“A análise de conteúdo trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. (...) A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (PÊCHEUX, 1973, p.43 apud FRANCO, 2008, p. 11)

Alguns passos foram necessários para a organização da análise, tomando como referência orientações da metodologia Análise de Conteúdo, como uma perspectiva analítica. Como dissemos, esta metodologia compõe-se de três grandes etapas: 1) Pré-análise; 2) Exploração do material e 3) Tratamento dos resultados e interpretação.

A Pré-análise é definida como a fase de identificação de fontes de dados. Conforme Franco (2008, P. 51), corresponde a um conjunto de buscas iniciais, de intuições, de primeiros contatos com os materiais. As atividades da pré-análise envolvem, ainda segundo Franco (2008, p. 52), o estabelecimento de contatos com os documentos a serem analisados e o conhecimento dos textos e das mensagens neles contidas, deixando-se invadir por impressões, representações, emoções, conhecimentos e expectativas. Envolveu ainda a leitura detalhada dos documentos oficiais selecionados; dos discursos contidos nas entrevistas realizadas; bem como os relatos registrados na observação.

A segunda e terceira etapas, tidas, respectivamente, como exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação, os dados foram organizados em unidades de registro, expressas em uma sentença ou conjunto delas, que foram registradas como indicadores que ensejaram as categorias. Assim é que o tema mais frequente, presente por meio de menção explícita ou subjacente, de um tema numa mensagem, passou a ter maior

importância para a análise dos dados. De efeito, a frequência observada dos temas transformados em indicadores, que subsidiaram a definição das categorias.

A categorização é um processo que se fundamenta nos pressupostos obtidos no aporte teórico e intenções do(a) pesquisador(a), sendo feita com os dados recolhidos. Segundo Minayo (2004 :235), “essa atividade ajuda a pesquisadora, processualmente, estabelecer as categorias empíricas, confrontando-as com as categorias conceituais teoricamente estabelecidas como balizas da investigação, buscando as relações dialéticas entre ambas”. No primeiro momento, a classificação recorta os conteúdos baseado no assunto, tópico ou tema, separando-os, para em seguida identificar os termos recorrentes, que vão merecer uma análise mais minuciosa de seus conteúdos e sentidos. “Pode-se dizer que num processo de aprofundamento da análise, a relevância de algum tema, uma vez determinado (a partir da elaboração teórica e da evidência dos dados) permite refazer e refinar o movimento classificatório”, ensina Minayo (2004, p.136).

Assim, desencadeia-se um processo que identificou, com origem nos interesses da pesquisa, materiais textuais escritos; analisa de maneira contextualizada, interpreta além das aparências, para ressignificar o conhecimento inicial. Neste exercício, estão envolvidos: os elementos contidos nas fontes de dados; o contexto; a problemática que elaboramos; o quadro teórico; bem como nossos próprios aportes, que inevitavelmente imprimem no ato de pesquisar, nossa posição ideológica e teórica, como bagagem de nosso processo formativo. A análise e a interpretação, portanto são, frutos destes elementos.

Para a organização do percurso a ser trilhado e dos procedimentos desenvolvidos na busca dos objetivos propostos ao longo desta pesquisa, realizamos um planejamento, que se encontra em anexo (APÊNDICE XI). Nele, apresentamos os objetivos propostos e as tarefas realizadas ao longo da pesquisa, procedimentos estes que orientaram o desencadeamento das atividades realizadas organizando passo a passo nossa investigação, bem como a análise dos dados.

No que diz respeito aos aspectos éticos da pesquisa, colocamos nos apêndices (APÊNDICE XII) nosso entendimento e procedimentos relativos à Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL,1996), que trata sobre os mesmos.

Apresentamos também como anexo deste trabalho o documento autorizativo do Comitê de Ética da Universidade Federal do Ceará (UFC) (ANEXO I) para a realização da pesquisa, bem como a comunicação escrita entregue aos sujeitos envolvidos, informando os

objetivos da pesquisa e outros esclarecimentos, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado por todo(a)s o(a)s participantes.(APÊNDICE XIII).

#### **4.5 O contexto da pesquisa: a Escola de Saúde Pública do Ceará**

Conforme já anunciamos, tomamos a ESP-CE como campo de interesse de nossa pesquisa. Por tratar-se de um estudo de caso, faremos uma apresentação mais detalhada da ESP-CE na qualidade de instituição de ensino que se vocaciona, dentre outras áreas, para a Educação Profissional técnica de nível médio na área da saúde pública. Como o estudo de caso envolveu no seu interior três unidades de análise, ou seja, o estudo mais aprofundado de três programas de formação técnica, apresentaremos os cursos técnicos em Agente Comunitário de Saúde, Enfermagem e Saúde Bucal.

A criação da Escola de Saúde Pública do Ceará – ESP-CE antecede a todas as regulamentações atuais advindas da LDB, entretanto, seus documentos básicos se encontram hoje alinhados a elas. Vinculada à Secretaria Estadual da Saúde – SESA-CE, foi criada pela Lei nº 12.140, de 22 de julho de 1993, com sede e foro na capital do Estado do Ceará, possuindo personalidade jurídica de Direito público, patrimônio próprio e autonomia administrativa e financeira, regida pelo Decreto Nº 25.817, de 21 de março de 2000, publicado no Diário Oficial do Estado do Ceará, de 29 de março de 2000, modificado pelo Decreto Nº 28.597, de 18/01/2007, como também pelo seu Regimento Escolar (reeditado em 07 de outubro de 2010), pelas normas de Direito público relativas às autarquias e pela Legislação Estadual que lhe for pertinente. (Art. 1º do Regimento Escolar – RE).

Em 2011, pelo Decreto nº 30.602 do Governo do Estado do Ceará, datado de 15 de julho, altera sua estrutura organizacional, oportunidade em que a Educação Profissional em saúde se transforma de coordenadoria em diretoria, vindo a compor uma das três diretorias dentre os chamados ‘órgãos de execução programática’; sendo elas: Diretoria de Pós-Graduação em Saúde, Diretoria de Educação Profissional em Saúde e Diretoria Administrativa-Financeira.

Estas mudanças na estrutura organizacional não haviam alterado, até setembro de 2011, os documentos oficiais da ESP-CE, motivo pelo qual nos reportaremos ainda ao teor neles contido.

A Escola de Saúde Pública do Ceará possui três documentos básicos que orientam sua organização administrativa, proposta pedagógica e programação formativa nas diferentes

áreas de gestão e atenção à saúde – Regimento Escolar, Projeto Político-Pedagógico e Plano de Desenvolvimento Institucional.

Segundo seu Regimento Escolar (Art. 2º), a ESP-CE tem como missão contribuir para a excelência da atenção à saúde e a melhoria da qualidade de vida da população do Ceará por meio do desenvolvimento de programas de formação e educação permanente dos profissionais de saúde, extensão e pesquisas sobre temas relevantes em saúde pública. Fazem parte de sua competência a formação técnica e o aperfeiçoamento de profissionais para o setor saúde; a educação permanente e a pós-graduação dos profissionais de saúde; Coordenação de Programas de Residência em Saúde; dentre outras.

A Coordenadoria de Educação Profissional em Saúde, órgão de execução da ESP-CE é responsável pelas ações de interesse desta pesquisa, ou seja, a educação profissional técnica em saúde. Tem por missão contribuir para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde, por meio de programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, educação profissional técnica de nível médio e de educação permanente dos profissionais de nível médio, de desenvolvimento de projetos de extensão e investigação científica na área da saúde (Art. 80).

Seu corpo docente, de supervisores, direção e coordenadores são compostos por profissionais da saúde vinculados à Secretaria Estadual de Saúde ou selecionados como bolsistas de extensão tecnológica por meio de edital de seleção, para atuação temporária. Já as diferentes áreas de atuação da ESP-CE são coordenadas por profissionais de saúde investidos de cargos em comissão, podendo ser servidor(a) público(a) ou não. Predominam na composição do corpo técnico da ESP-CE, os profissionais na condição de bolsistas. Verifica-se uma situação de fragilidade na dinâmica de atuação do corpo docente e de dirigentes, ante a rotatividade deles, exigindo a realização de constantes processos seletivos, por meio de edital, e ainda o comprometimento dos esforços realizados em capacitação que passa por descontinuidade em virtude da saída e entrada de educadores na escola.

Seu corpo discente é formado de maneira geral por trabalhadore(a)s que atuam nas redes estadual e municipais de saúde, no âmbito do Estado do Ceará, indicados por gestore(a)s locais da saúde, com apoio nos critérios apresentados e pactuados nas instâncias deliberativas da Política Estadual de Educação Permanente em Saúde.

A formação inicial e continuada para o(a)s trabalhadore(a)s de nível médio, ou seja, aqueles cursos que possuem carga horária inferior à de cursos técnicos, considerados pela ESP-CE como cursos de qualificação, aperfeiçoamento ou atualização, a Escola do SUS no Ceará iniciou sua experiência desde a fundação, em 1993, com cursos de auxiliar de

enfermagem, de laboratório, farmácia, patologia clínica, atendente de consultório dentário, dentre outros. (PDI-ESP-CE, 14).

No campo da formação profissional técnica, a ESP-CE possui oito cursos projetados, conforme seu PDI, para oferta à Rede SESA e aos sistemas locais de saúde no Estado do Ceará. São eles: Agente Comunitário de Saúde, Enfermagem, Saúde Bucal, Vigilância em Saúde, Citopatologia, Análises Clínicas, Radiologia e Prótese Dentária, sendo dois deles também na modalidade a distância (Técnico de Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal). Desses, apenas três se encontravam iniciados<sup>22</sup> ou com turmas já concluídas. São eles: Agente Comunitário de Saúde, Enfermagem e Saúde Bucal.

Estes três cursos, considerados por nós como subunidades do Estudo de Caso, são desenvolvidos com características diferenciadas, determinadas por diferentes momentos históricos no campo da saúde, dentro da formatação do SUS no Brasil e no Ceará.

Apresentaremos a seguir um breve histórico de cada formação, incluindo informações sobre elaboração, organização e desenvolvimento curricular e a formação dos formadores; bem como a concepção de currículo e competências quando presentes em cada Plano de Curso, de maneira a contextualizá-los.

### **O Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde - CTACS**

**Habilitação:** Técnico Agente Comunitario de Saúde

**Carga Horária:** 1.800 horas (1.200h teórico-prático + 600h estágio)

**Qualificação:** Não possui

É importante trazer breve histórico de sua existência, porquanto o CTACS nasce de uma necessidade de maior qualificação dos profissionais agentes comunitários de saúde que atuam no âmbito das unidades básicas de saúde, vinculados à Estratégia Saúde da Família. O Programa Agentes Comunitários de Saúde do Ceará, como ação de governo, foi implantado em 1987 como um projeto emergencial no atendimento à população do interior do Estado, em decorrência dos longos períodos de estiagem. Seu propósito era realizar acompanhamento a gestantes e crianças quanto à imunização, aleitamento materno, controle de desnutrição, diarreias e outras doenças, com o objetivo de reduzir a mortalidade infantil no Ceará, sobretudo no período de seca. O impacto deste trabalho na condição de saúde da população levou o Ministério da Saúde a adotar a iniciativa em âmbito nacional, com a criação do Programa de Agentes Comunitários de Saúde (PACS), no ano de 1991.

<sup>22</sup> Informação em abril/2011

A criação do PACS pelo Ministério da Saúde foi uma das primeiras estratégias para se começar a mudar o modelo de assistência à saúde, ou seja, a forma como os serviços de saúde estão organizados e como a população tem acesso a esses serviços. Ao percorrer as casas para cadastrar as famílias e identificar seus principais problemas de saúde, o trabalho dos primeiros agentes comunitários de saúde contribuiu para que os serviços de saúde pudessem oferecer uma assistência mais voltada para a família, de acordo com a realidade e os problemas da comunidade. (Coletânea de Textos da Etapa Formativa I do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde – Resgate Histórico do Agente de Saúde, ESP-CE, 2005, p.29).

Com a instituição da Estratégia de Saúde da Família, em 1994, e a incorporação dos agentes comunitários da saúde – ACS nas equipes multiprofissionais, amplia-se o reconhecimento profissional destes trabalhadores e de seus direitos sociais. Assim é que o Decreto Federal nº 3.189/99 fixa diretrizes para o exercício de suas atividades, e, da mobilização dos trabalhadores, nasce a profissão de ACS, pela Lei nº 10.507, de 10/07/2002. O passo seguinte foi a definição das diretrizes para o exercício profissional do agente comunitário de saúde, formalizadas no documento coordenado pelo Ministério da Saúde, intitulado “Perfil de Competências Profissionais do Agente Comunitário de Saúde – ACS”, datado de 20.10.2003. Referida iniciativa tinha o interesse de elevar a escolaridade e o perfil profissional exigido pelas novas demandas de saúde presentes no contexto brasileiro. Partindo da compreensão do conceito ampliado de saúde e da complexidade dos desafios, a intervenção dos ACS passam a exigir novas e mais amplas intervenções, a serem subsidiadas por novos saberes e vivências nos territórios de sua atuação profissional.

Assim, justifica-se a necessidade de uma formação ampliada, que permita a compreensão do quadro sanitário, dos determinantes sociais do processo saúde-doença, de forma a propiciar uma atuação na perspectiva da prevenção e da promoção da saúde.

Com efeito e baseado nos Referenciais Curriculares Nacionais para técnicos da saúde, Ministério da Educação (2000), instituiu o Referencial Curricular para o Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde (Ministério da Saúde e Ministério da Educação, 2004), constituindo-se em um guia no processo de formação dos ACS, de modo a “(...) fomentar uma formação profissional de qualidade, à altura das necessidades e das exigências do país”. (Ref. Curriculares para ACS – p. 7). Assim, algumas questões devem ser expressas:

Quem é o profissional agente comunitário de saúde? O ACS desempenha um papel de mediador social, sendo considerado:

Um elo entre os objetivos das políticas sociais do Estado e os objetivos próprios ao modo de vida da comunidade; entre as necessidades de saúde e outros tipos de necessidades das pessoas; entre o conhecimento popular e o conhecimento científico sobre saúde; entre a capacidade de auto-ajuda própria da comunidade e os direitos

sociais garantidos pelo Estado. (NOGUEIRA et al, 2000 in Referenciais Curriculares ACS, p.10).

Que formação se busca?

“Que proporcione compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. Que considere as necessidades apontadas pelo SUS, que exige profissional com capacidade de atuar nos diferentes setores, de forma a promover a melhoria dos indicadores de saúde e sociais, em qualquer nível do sistema”. (Ref. Curriculares ACS, p.10)

Os Referenciais Curriculares do Curso Técnico de ACS destaca em seu texto inicial o fato de que o perfil de competências profissionais do ACS foi elaborado com apoio em um processo que envolveu debates intensos entre especialistas e trabalhadores, sendo ainda submetido à consulta pública, por meio eletrônico, permitindo a participação de agentes e segmentos sociais diversos (p.13). Assim, constitui documento referencial para as instituições formadoras que organizam cursos técnicos de ACS.

A primeira iniciativa de formação para agentes comunitários de saúde do Estado do Ceará ocorreu no período de 2002-2003, no Município de Sobral-CE, com o Curso Sequencial para ACS. Já em 2003 a ESP-CE inicia a discussão do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, envolvendo secretários e técnicos municipais, e do Estado, bem como representantes dos agentes comunitários de saúde. Em 2004, a ESP-CE inicia, em fase experimental, a formação de 105 ACS do Município de Tauá-CE. Neste mesmo ano, a ESP-CE firmou convênio com o Ministério da Saúde para realização do Curso Técnico de ACS, iniciando no ano de 2005<sup>23</sup>.

O CTACS é organizado em três etapas formativas, sendo a primeira com carga horária de 520h/a; a segunda com 320 h/a e a terceira e última com 960 h/a. Cada etapa formativa é dividida em fases, sendo cada uma constituída de temática específica, em momentos presenciais e de prática profissional, esta última também chamada de período de dispersão.

O Plano de Curso não apresenta sua concepção de currículo ou de competência. Quando da descrição de seus objetivos não faz referencia ao desenvolvimento de competências. Ao apresentar seu perfil profissional de conclusão de curso dos egressos, anuncia as seis competências que são “distribuídas em três âmbitos de atuação profissional,

---

<sup>23</sup> Coletânea de Textos da Etapa Formativa I do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde – Resgate Histórico do Agente de Saúde, ESP-CE, 2005, p. 25.

onde cada uma incorpora três dimensões do saber: saber-ser, saber-conhecer e saber-fazer”. (PC ACS, p.7).

### **Curso Técnico em Enfermagem**

**Habilitação :** Técnico em Enfermagem

**Carga Horária:** 1800 horas (Teórico e Prático 1.200h + 600h estágio)

**Qualificação :** Auxiliar de Enfermagem

**Carga Horária:** 1.350 horas

**Estágio:** 420 horas

Segundo o PPP/ESP-CE (2008:94),

O Curso Técnico em Enfermagem surgiu com o Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (Profae), que incorporou a partir de 2002, a modalidade do Curso de Complementação da Qualificação Profissional (CQP) de Auxiliar de Enfermagem para Técnico de Enfermagem aos auxiliares de enfermagem empregados em estabelecimentos de média e alta complexidade.

Continua ainda o PPP/ESP-CE (2008):

A incorporação desta modalidade foi ao encontro da política pública vigente na área da saúde, uma vez que para a organização dos serviços de saúde em todos os níveis de atenção, como proposto pelo SUS, são necessários profissionais qualificados e especializados para o desenvolvimento das ações previstas de média e alta complexidade. Nesta modalidade, a ESP-CE ofertou 24 turmas e formou 797 técnicos de enfermagem no período de 2002 a 2005, e de 2009 a 2010 mais 15 turmas com a perspectiva de formar 430 técnicos de enfermagem até 2011, garantindo uma qualificação profissional com base na certificação de competências. (PPP/ESP-CE, 2008, p. 95):

O Plano de Curso do Técnico em Enfermagem faz referência ao contexto do SUS, destacando a expansão rápida da Estratégia Saúde da Família, a reorganização da rede de serviços, a melhoria das condições de gestão e o aperfeiçoamento da gerência do SUS, que justificam as novas exigências do modelo de atenção que passou a demandar mais investimentos na estrutura física e de pessoal; levando-se também em considerando o fato de que 66% dos trabalhadores de saúde são profissionais de nível médio. Segundo o COREN-CE (apud Plano Curso TE, p.01) existem 22.534 auxiliares de enfermagem necessitando complementar a formação técnica.

O Programa de Desenvolvimento Institucional (PDI) da ESP-CE, para o período 2008-2012, destaca uma previsão de formação de 650 alunos nas modalidades presencial e à distância em CTE, em 23 turmas

O Curso Técnico em Enfermagem não possui Referenciais Curriculares Nacionais próprios a esta formação, como no caso do CTACS. Referencia-se nos documentos orientadores da Política Nacional de Educação Profissional Técnica geral e da saúde, nas experiências do PROFAE, e especialmente no modelo do Curso de Complementação da Qualificação Profissional (CQP) de Auxiliar de Enfermagem para Técnico de Enfermagem.

O CTE é organizado em quatro módulos, incluindo teoria, prática e estágio, totalizando para cada módulo uma carga de 450h/a. O primeiro módulo é o Contextual Básico, conforme orientam os RCN, seguidos dos Específicos I, II e III; trazendo para cada um deles uma ou duas competências a desenvolver.

O Plano de Curso TE anuncia a concepção de currículo da ESP-CE, dedicando um item (4.4.) sobre Metodologia de Ensino, detalhando sua perspectiva sobre a problematização como caminho metodológico no processo de formação, incluindo diversos referenciais teóricos. Neste item, não se reporta à competência. Quando da descrição de seus objetivos, faz referência ao desenvolvimento de competências. Ao apresentar seu perfil profissional de conclusão de curso, anuncia as 20 competências profissionais gerais da saúde, indicadas na Resolução Nº 4/99, e seis competências específicas para o TE. Destaca ainda, em seu Plano de Curso, as atribuições profissionais do auxiliar de enfermagem, conforme Decreto Nº 94.406/87 do Conselho Federal de Enfermagem.

### **Curso Técnico em Saúde Bucal**

**Habilitação : Técnico em Saúde Bucal (TSB)**

**Carga Horária: 1800 horas (Teórico e Prático 1.200h + 600h estágio)**

**Qualificação : Auxiliar de Consultório Dentário (ACD)**

**Carga Horária: 640 horas**

**Estágio: 260 horas**

Referenciando-nos no documento Plano de Curso do TSB da ESP-CE, passamos a apresentar os textos seguintes que dão conta do contexto e da justificativa quanto à importância do Curso Técnico em Saúde Bucal na ampliação de oferta de serviços de saúde, por meio do SUS.

O Programa de Saúde da Família (PSF) do Ministério da Saúde é uma estratégia para reorganização da Atenção Básica, que busca a vigilância à saúde por meio de um conjunto de ações individuais e coletivas, situadas no primeiro nível da atenção, voltadas para a promoção, prevenção e tratamento dos agravos a saúde e considerando-se a Saúde Bucal como um dos componentes da saúde em sua expressão mais ampla – enquanto qualidade de vida – a incorporação de ações de saúde bucal no PSF adquire maior importância na busca de mecanismos que

ampliem o acesso da população a essas ações e viabilizem a melhoria do quadro epidemiológico no Brasil.(PC TSB, p. 2)

Dessa forma, para atender a uma demanda reprimida de assistência odontológica, promovendo maior acessibilidade e resolubilidade dos problemas de saúde bucal no âmbito coletivo, abre-se espaço para a atuação do técnico de higiene dental (THD), em parceria com o cirurgião-dentista (CD) e auxiliares de consultório dentário (ACD) nas equipes de Saúde da Família, passando a compor a Equipe de Saúde Bucal (ESB). As ESB podem ser classificadas em Modalidade I (CD + ACD) ou Modalidade II (CD + ACD + THD).

No Ceará, a inclusão dos profissionais de Saúde Bucal nas Equipes de Saúde da Família aconteceu a partir de 2001. Em 2005, havia 2.495 ESB qualificadas na modalidade 1 e apenas 107 na modalidade 2, demonstrando a necessidade de se investir na capacitação de recursos humanos técnicos em saúde bucal (THD). Atualmente existem cerca de 2.550 Equipes de Saúde Bucal qualificadas, distribuídas em seus 184 municípios. Segundo dados de fevereiro de 2002, 129 dos 184 municípios cearenses já possuíam ESB implantadas, correspondendo a 70,11% do total. Em bases populacionais, no entanto, estimando-se a paridade de atendimento de 6.900 pessoas por ESB, apenas 29,11% da população cearense (2.221.800 pessoas de 7.547.620) estavam devidamente acompanhadas por um total de 322 ESB.

Assim, há necessidade de capacitação de mais THD (TSB) e ACD (ASB), por meio do Curso Técnico de Higiene Dental, para que estes possam vir a integrar novas equipes, ampliando o acesso da população aos serviços de atenção à saúde bucal, melhorando, assim, os índices epidemiológicos nesta área. Segundo o PDI da ESP-CE, de 2008 a 2012, este curso capacitará 500 alunos distribuídos em 20 turmas.

O Curso, que nasceu com o nome Técnico em Higiene Dental (THD), passou a chamar-se Curso Técnico em Saúde Bucal (CTSB), substituindo a antiga nomenclatura, mas ainda presente em textos do Plano de Curso, como THD.

O Curso Técnico em Saúde Bucal não possui Referenciais Curriculares Nacionais próprios a esta formação se fundamenta nos documentos orientadores, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para área técnica e Referenciais Curriculares Nacionais para Formação Profissional Técnica, área profissional saúde.

O CTSB está organizado em quatro módulos, incluindo teoria, prática e estágio, totalizando para cada módulo uma carga horária de 450h/a. Os módulos compõem-se de unidades didáticas. O primeiro módulo é o Contextual Básico, conforme orientam os RCN

para formação profissional técnica, seguidos dos Específicos I, II e III, trazendo para cada um deles uma ou duas competências a desenvolver.

O Plano de Curso TSB apresenta-se no mesmo formato do CTE, anunciando a concepção de currículo da ESP-CE, dedicando um item (4.4.) sobre Metodologia de Ensino, onde detalha a problematização como caminho metodológico no processo de formação, incluindo diferentes referenciais teóricos. Também não faz, neste item, referência a competências; já, quando da descrição de seus objetivos, se refere ao desenvolvimento de competências. Ao apresentar seu perfil profissional de conclusão, anuncia as 20 competências indicadas na Resolução Nº 4/99, destacando em seguida que “(...) ao final do curso o THD deverá estar capacitado para desenvolver as atividades...”, enumerando 31 atividades, destacando aquelas referentes à formação como ACD, considerada uma qualificação profissional intermediária, e na sequência aquelas atividades relativas ao fazer profissional do THD, ou TSB.

#### **4.6 Os sujeitos participantes da pesquisa**

Os sujeitos com os quais dialogamos no percurso da coleta de dados foram os gestor(a)s da política de saúde dos municípios, gestor(a)s da ESP-CE, professor(a)s e aluno(a)s envolvido(a)s com o planejamento e desenvolvimento dos cursos de formação profissional técnica na ESP-CE.

Compartilhamos da compreensão de Pires (2008) sobre o(a) entrevistado(a), quando anota:

[...] necessita-se dele para obter algumas informações sobre o objeto. Trata-se, assim, de conhecer seu ponto de vista sobre o desenvolvimento dos fatos ou o funcionamento de uma instituição ou de apreendê-lo através de sua própria experiência; de dar conta de seus sentimentos e percepções sobre uma experiência vivida, de ter acesso aos valores de um grupo ou de uma época que ele conhece a título de informante-chave, etc. (PIRES in POUPART, 2008, p.194-195)

Conforme já anunciamos, utilizamos diferentes fontes de dados, com a escolha de técnicas de coleta de dados. Vejamos quanto aos participantes da pesquisa:

1. Quanto à entrevista semiestruturada, esta foi realizada com 12 sujeitos, sendo cinco gestor(a)s da ESP-CE, um(a) professor(a) da ESP-CE, tres gestor(a)s de secretarias municipais de saúde; e três trabalhadore(a)s-aluno(a)s;

2. na observação aberta, estiveram envolvido(a)s aluno(a)s, professore(a)s-facilitadore(a)s, gestore(a)s da ESP e gestore(a)s municipais de saúde.

#### 4.7 Categorias conceituais e empíricas

O termo categoria é utilizado na pesquisa qualitativa, de maneira a estabelecer classificações, agrupamentos de ideias, de expressões. Subdivide-se em categorias conceituais e empíricas. As primeiras representam os conceitos gerais, teoricamente estabelecidos; enquanto as categorias empíricas são aquelas classificações de forma operacional, inspiradas no trabalho de campo.

Para Minayo (2004),

A interpretação exige elaboração de categorias analíticas capazes de desvendar as relações essenciais, mas também de categorias empíricas e operacionais capazes de captar as contradições do nível empírico em questão. A partir dos dados colhidos e acumulados o investigador se volta para os fundamentos da teoria para uma reflexão sobre os conceitos iniciais para colocação em dúvida das idéias evidentes. Assim ele constrói uma nova aproximação do objeto: o pensamento antigo que é negado, mas não excluído, encontra outros limites e se ilumina na elaboração do presente. O novo contém o antigo incluindo-o numa nova perspectiva. (p.233).

As categorias podem ainda ser definidas *a priori*, as chamadas dedutivas. Já aquelas que nascem no processo são denominadas indutivas e, finalmente, as surgidas da práxis, também consideradas como de modelo aberto.

As categorias trabalhadas nesta pesquisa foram do tipo dedutivas e indutivas, ou seja, definidas *a priori* e *a posteriori*.

As categorias conceituais definidas *a priori* para analisar qualitativamente os dados foram “Poder” e “Ideologia”, “Currículo por Competências” e “Abordagem por Competências”.

A escolha das categorias conceituais se fundamentaram na temática e na intencionalidade de nossa pesquisa. Daí por que elegemos “currículo por competências” e “abordagem por competências”, que vem sendo objeto de aprofundamento conceitual; e “ideologia” e “poder”, ante a opção que fizemos pelos fundamentos da teoria crítica do currículo, de forma a dar coerência analítica a nossa pesquisa.

Conforme Silva (1999),

Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não “veríamos”. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a “realidade”. (...). Neste sentido, as teorias críticas de currículo, ao deslocar a ênfase dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, por exemplo, nos permitiram ver a educação de uma nova perspectiva. (p. 17)

Considerando “Poder”, “Ideologia”, “Currículo por Competências” e “Abordagem por competências” como categorias conceituais de nossa investigação tivemos o aporte da teoria crítica que nos ajudou a desvelar, descrever e explicar a organização dos currículos tomando a lógica das competências como eixo estruturante desses currículos.

Apresentamos na figura que se segue a interação das categorias de análise dos indicadores.



**Figura 3 – Interação das Categorias de Análise dos Dados**

As categorias empíricas ou operacionais que emergiram no campo da pesquisa, também chaves, foram: “construção curricular”; “organização de currículo”;

“desenvolvimento curricular” e “formação de formadores”. Estas foram categorias que orientaram nossa visão avaliativa para a realidade que investigamos, permitindo-nos, à luz da teoria crítica do currículo, constituir um fio condutor da pesquisa, que articulou os diversos momentos desse estudo de caso.

Mostraremos a seguir os dados da pesquisa, aplicando a técnica análise de conteúdo. Como uma prática interpretativa, que ultrapassa as superficialidades e as aparências das mensagens e do comportamento humano, a Análise de Conteúdo é um procedimento de pesquisa que se utiliza de uma perspectiva crítica e dinâmica da linguagem.

## **5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

### **5.1 Apresentação dos dados**

Neste capítulo, organizamos os dados, seguindo duas das etapas previstas na metodologia Análise de Conteúdo, que, conforme Caragnato e Mutti (2006), são exploração do material; tratamento dos resultados e interpretação. Nesta última está incluída a categorização dos dados, organizados em unidades de análise.

Primeiramente emitiremos os dados da pesquisa documental, das entrevistas semiestruturadas e da observação aberta, para em seguida, apresentar quatro quadros, por fonte de dados, e um quadro-síntese, onde relacionamos unidades de análise e frequência com que são destacados, de maneira a identificar como as categorias conceituais e empíricas se evidenciaram nos indicadores recolhidos. Este trabalho foi realizado com base em um estudo detalhado de todos os documentos que constituíram o nosso “corpus”.

Com base nestes procedimentos, agrupamos, então, os dados, por categorias conceituais e empíricas, o que nos permitiu analisar as convergências e divergências e quais as marcas da ESP-CE, contidas nos seus documentos oficiais e na manifestação dos agentes participantes da pesquisa, perpassados pela educação profissional técnica na área da saúde na ESP-CE.

Este foi um momento de grande importância desta pesquisa, haja vista ter sido nesta etapa de organização e análise dos dados, que nos apropriamos dos indicadores de realidade, de maneira a identificar os elementos que possibilitaram a consecução dos objetivos do experimento.

Destacamos a seguir os dados coletados por parte de cada uma das técnicas utilizadas na pesquisa, indicando as fontes: os registros formais – a pesquisa documental; o discurso dos sujeitos participantes – a entrevista e por fim, a observação aberta.

#### **5.1.1 Os registros formais – a análise documental**

Nossa pesquisa reuniu documentos que apresentam as bases normativas atuais da Educação Brasileira e Educação Profissional de Nível Técnico, nas contexturas nacional e estadual, organizando as principais informações de cada um dos documentos. Reunimos ainda os documentos oficiais relativos à Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP-

CE, sendo eles: Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e Regimento Escolar (RE).

Nestes documentos, observamos os aspectos relevantes, do interesse da pesquisa, procurando identificar suas especificidades, concepção de currículo e competências trabalhadas na ESP-CE, bem como os dados relativos a elaboração, organização e desenvolvimento curricular, a ainda sobre a formação dos formadores para a educação profissional técnica em saúde.

Tomando inicialmente como referência a Constituição Federal de 1988, compete ao Sistema Único de Saúde, conforme prerrogativa constitucional, em seu art. 200, inciso III, dentre outras atribuições, ordenar a formação de recursos humanos na área da saúde. Este espaço de construção social permanente, com seus valores e princípios, muitas vezes contraditórios e com interesses diversos, configura-se como o mundo do trabalho a que fazemos referência em nosso estudo.

Se no campo da saúde, a Lei nº 8.080/90 é um marco para a efetivação da política pública de saúde, na área da educação, temos a Lei nº 9.394/96 (LDB), que define as diretrizes e bases da educação brasileira.

Na LDB, em seu Título II, quando trata dos princípios e fins da educação nacional, estabelece em seu Art. 2º:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, Título II, Art.2º)

Ainda na LDB, o Título IV, no que diz respeito a organização da educação nacional, define como incumbências da União:

[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. LDB, Título IV, Art. 9º, inciso IV).

Chama, portanto, a atenção, nesses dois títulos, para o papel que a educação deve ter no processo de formação também para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho; bem como a ação colaborativa entre as esferas da gestão da educação, para definir competências que nortearão os currículos.

Com uma Seção específica voltada para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a LDB define a organização dessa formação, com a sua consequente regulamentação pelo Decreto Nº 2.208/1997, substituído pelo Decreto Nº 5.154/2004 e, posteriormente, com a Lei nº 11.741/2008.

Outro marco no campo da Educação Profissional, que se apresenta após a aprovação da LDB, são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, advindas da Resolução CNE/CEB Nº 04/1999, do Conselho Nacional de Educação e fundamentada pelo Parecer CNE/CEB Nº 16/1999. As DCN para a EPT são um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico. Apresenta como critérios para a organização e o planejamento de cursos, em seu art. 4º, Resolução Nº 4/99:

I - atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da sociedade; II - conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.

O CNE/CEB, na Resolução 4/99, apresenta seu entendimento sobre competência:

Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho. As competências requeridas e consideradas quanto a natureza do trabalho são: I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área; e III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação. (Resolução 4/99, Art. 6º e § único).

As DCN para EPT oriundas do MEC orientam a formação profissional técnica em 20 áreas profissionais, identificadas por suas respectivas caracterizações, apresentando competências profissionais gerais para cada uma delas. No campo da saúde, é apresentada um total de 20 competências gerais para seus diferentes curso. São algumas delas:

- Identificar os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença.
- Identificar a estrutura e organização do sistema de saúde vigente.
- Identificar funções e responsabilidades dos membros da equipe de trabalho.
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade.
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área.
- Aplicar normas de biossegurança.

(...) DCN EPT (Res. 04/2006)

Já os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico, área Profissional Saúde, instituídos em 2000, no âmbito do MEC, mas com forte participação do setor saúde, orientam a definição de perfis de formação amplos de maneira que os profissionais de saúde sejam capazes de:

- Articular as suas atividades profissionais com as ações dos demais agentes da equipe, assim como os conhecimentos oriundos de várias disciplinas ou ciências, destacando o caráter multiprofissional da prática;
- Deter uma melhor qualificação profissional, tanto na dimensão técnica especializada quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de relações interpessoais. (BRASIL, RCN, 2000, p.14).

Os RCN EPT área saúde definem um currículo composto por competências, habilidades e bases tecnológicas, garantindo autonomia às escolas, desde que privilegiem em seus currículos as competências profissionais gerais do técnico de nível médio em saúde.

Desta forma e como garantia de uma educação profissional que responda às demandas dos serviços de saúde, os RCN da EP de nível técnico, Área Saúde, orientam quanto à organização curricular:

- A adoção de desenhos curriculares e alternativas metodológicas inovadoras e dinâmicas como ensino a distância, pedagogia de projetos, palestras com profissionais atuantes e visitas técnicas.
- O uso de metodologias de ensino que exercitem a aprendizagem para a solução de problemas não somente técnico-científicos, mas também sociais; metodologias de trabalho comunitário, diagnósticos participativos e de outras formas que promovam a reflexão sobre a realidade e a prática da abordagem coletiva.
- A busca de alternativas de gestão de recursos educacionais, como acordos, convênios, patrocínios e parcerias que viabilizem constante renovação e atualização tecnológica para que a educação profissional faça parte da efetiva realidade do processo de trabalho da área.
- A criação de modelos pedagógicos que reflitam o dia-a-dia do profissional, utilizando laboratórios dotados de aparato tecnológico que esteja em concordância com a atualidade do campo profissional.
- A integração do ensino-serviço como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem aderido à realidade do trabalho.
- O estudo e a implantação de formas que facilitem a contratação de profissionais efetivamente engajados no trabalho, adequando os esquemas pedagógicos e administrativos convencionais.
- A capacitação pedagógica do corpo docente, privilegiando processos pedagógicos crítico-reflexivo-participativo que auxiliem os professores a desempenhar o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem. (BRASIL, RCN, 2000, p.18)

Referido documento ressalta ainda que, “o processo de trabalho em saúde requer do trabalhador da área mais do que um rol de competências e habilidades”. (BRASIL, RCN, 2000, p.20).

O trabalhador precisa ser capaz de identificar situações novas, de auto-organizar-se, de tomar decisões, de interferir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe multiprofissional e, finalmente, de resolver problemas que mudam constantemente. (BRASIL, RCN Saúde, 2000, p. 14).

No plano do Estado do Ceará e como responsável pelo ordenamento da educação profissional técnica, existe o Conselho de Educação do Ceará (CEC) que, em sua Resolução nº 413/2006, regulamentou a Educação Profissional técnica de nível médio, no Sistema de Ensino do Estado do Ceará. Nela, define os princípios norteadores da educação profissional técnica de nível médio, dentre outros, o desenvolvimento de competências para a laborabilidade, a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; bem como a atualização permanente dos cursos e currículos. (CEARÁ, Resolução CEC Nº 413/2006).

São requisitos obrigatórios, junto ao CEC, para o cumprimento das exigências legais pelas escolas de ensino profissional técnico, dentre outros, o Projeto Pedagógico Institucional (Resolução CEC nº 395/2005)<sup>24</sup>, o Regimento Escolar e o Plano de Curso. Neste último deverão constar os itens indicados no Parágrafo 1º do Art. 5º da Resolução em pauta. São eles:

- I. Justificativa e Objetivos do Curso;
- II. Requisitos de Acesso;
- III. Perfil Profissional de conclusão;
- IV. Organização Curricular;
- V. Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;
- VI. Critérios de avaliação;
- VII. Instalações e equipamentos;
- VIII. Pessoal docente e técnico-administrativo;
- IX. Certificados e diplomas. (CEARÁ, Resolução CEC nº 395/2005, Parágrafo 1º do Art. 5º)

A Portaria GM Nº 1.996/2007, do Ministério da Saúde, dispõe sobre as diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Permanente em Saúde. Ressalta que a formação dos trabalhadores de nível médio no âmbito do SUS deve seguir as diretrizes e orientações constantes de referida portaria, conforme consta em seu anexo III (Diretrizes e Orientação para a Formação dos Trabalhadores de Nível Técnico no Âmbito do SUS). Destaca a importância da formação dos trabalhadores de nível técnico como um “componente decisivo para a efetivação da política nacional de saúde, capaz de fortalecer e aumentar a qualidade de resposta do setor saúde às demandas da população, tendo em vista o papel dos

---

<sup>24</sup> Resolução Nº 395/2005 - Estabelece diretrizes para a elaboração de instrumentos de gestão das instituições de educação básica integrantes do Sistema de Ensino do Estado do Ceará.

trabalhadores de nível técnico no desenvolvimento das ações e serviços de saúde”. (§ Único do Art. 13).

O Anexo III da Portaria GM Nº 1.996/2007 há pouco citada trata ainda do Plano de Formação Pedagógica para Docentes, que deve apresentar carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial de no mínimo 40h.

Destacamos a seguir os referenciais do campo empírico da pesquisa: a Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará. São eles: Regimento Escolar (RE), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP), bem como os Planos de Cursos – Técnico Agente Comunitário de Saúde (TACS), Técnico em Enfermagem (TE) e Técnico em Saúde Bucal (TSB), considerados nossas unidades de análise que compõem o Estudo de Caso que desenvolvemos.

As ações de educação da ESP-CE são organizadas de acordo com as áreas profissionais, incluindo as respectivas caracterizações, competências profissionais gerais e cargas horárias mínimas, conforme legislação em vigor. Para cada programa educacional, é elaborado um currículo (...) constando de: Nome; Justificativa; órgão e/ou instituição interveniente; Programação Curricular; aspectos operacionais e sistema de avaliação”. (ESP-CE/PDI, p.37)

A Coordenadoria de Educação Profissional em Saúde da ESP-CE é o órgão de execução responsável pelas ações de interesse desta pesquisa, ou seja, a Educação Profissional técnica em saúde. Tem por missão contribuir para o fortalecimento do Sistema Único de Saúde, por meio de programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional técnica de nível médio e de educação permanente dos profissionais de nível médio, de desenvolvimento de projetos de extensão e investigação científica na área da saúde (RE - Art. 80).

Os documentos oficiais da ESP falam das *expertises* internas, que orientam o seu processo de construção curricular.

Ao Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde (CEDES), setor de atuação transversal da ESP-CE, compete: III – Prover suporte técnico para: b) A elaboração de currículos e materiais didáticos e o desenvolvimento do sistema de avaliação institucional e dos estudantes. (RE, Art. 47)

O processo de construção dos currículos dos cursos de educação profissional e educação superior deverá seguir o seguinte fluxo: I – para elaboração do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverá ser formado um grupo de planejamento e desenho do currículo composto pelos coordenadores e docentes dos referidos cursos, assessorados pelo CEDES. (RE, Art. 118).

Podemos identificar nos documentos da ESP-CE quem são os agentes envolvidos na elaboração curricular: coordenadores dos cursos, professores, profissionais dos serviços, especialistas pedagógicos e de conteúdo, internos e externos à ESP-CE e consultore(a)s. Os documentos, porém, não fazem referência quanto à participação dos trabalhadores a quem o curso é dirigido, ou aos gestores da rede/dos serviços de saúde pública. Identifica-se o fato de que esta participação se dá no âmbito da operacionalização, aí colocando-se os gestores como demandantes de vagas para os cursos ofertados pela Escola.

No Estado, as articulações junto aos municípios são realizados por meio da SESA-CE e Coordenadorias Regionais de Saúde (CRES), cabendo à ESP-CE a função de planejar, gerenciar, executar e avaliar os cursos e projetos, incluindo a elaboração do material didático, a seleção e capacitação dos facilitadores e a supervisão pedagógica. Cada município deve oferecer como contrapartida o apoio logístico para que os cursos aconteçam de forma descentralizada. Para realização de cursos nos municípios, a ESP-CE celebra convênio com as prefeituras municipais, com o objetivo de firmar a contrapartida, estabelecendo as obrigações para iniciar os cursos, no intuito de que todos os envolvidos atuem de forma integrada para garantir que o projeto desenvolva-se em conformidade com os princípios teóricos, metodológicos e com as diretrizes do Ministério da Saúde”. (CEARÁ, PPP-ESP-CE, p. 94).

A proposta da Organização Curricular da Escola fundamenta-se nos RCN EPT – Área da Saúde, atendendo o disposto no Parecer CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 04/99, tendo como referência, ainda, o perfil profissional de conclusão. A ESP-CE entende currículo como um conjunto integrado e articulado de situações-meios, pedagogicamente concebidas e organizadas, para promover aprendizagens profissionais significativas”. **PC TSB (p.6) e TE (p.5)**. Esta concepção de currículo não é destacada em um dos cursos que analisamos.

O PPP destaca a utilização de abordagens educacionais de ensino-aprendizagem com foco centrado no estudante e baseado em problemas. Desde 1995, utilizam a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL - *Problem Based Learning*), que se tornou o pilar de suas ações no campo do ensino.

[...] sendo adotado como eixo central em diversas escolas que atuam na formação e educação permanente de profissionais de saúde em diversas instituições em diversos países, incluindo o Brasil” (PPP, p. 51). Assim, “dentre outras abordagens educacionais inovadoras, a ESP-CE opta, preferencialmente, pela adoção do PBL como perspectiva educacional central nos seus diversos programas educacionais, cujo desenho deve refletir as inovações efetivas no processo de ensino-aprendizagem no campo da saúde (CEARÁ, PPP, p. 52)

O Projeto Político Pedagógico da ESP-CE declara as concepções que norteiam a sua ação pedagógica. São pressupostos filosóficos:

A ESP-CE preocupa-se em preparar cidadãos críticos, possuidores de valores éticos e políticos comprometidos com a reconstrução da sociedade. Ela prepara pessoas para viver e atuar. A educação tem o fim de possibilitar o desenvolvimento da pessoa nos domínios pessoal, social e profissional. A qualidade da educação ministrada tem reflexos políticos, sociais, culturais e econômicos. (CEARÁ, PPP – p. 48).

Sua filosofia tem como base: visão sistêmica; aprimoramento do processo de gestão; horizontalidade da estrutura; níveis hierárquicos; desenvolvimento de multifuncionalidades; visão de processos e modelo matricial (PPP – p. 49-51).

O PPP enfatiza os pilares sobre os quais os currículos dos diversos programas educacionais da ESP-CE devem ser elaborados: centrado no estudante; baseado em problemas; aprendizagem no contexto; abordagem temática multidisciplinar, integrada e por competência; orientação e base na comunidade.

Segundo ainda o PPP da ESP-CE, a abordagem multidisciplinar, integrada e por competência, se expressará nos seguintes aspectos:

- O desenho dos currículos dos diversos programas educacionais deve ser baseado no desenvolvimento de competências, que por definição, é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. Um Guia de Orientação de Desenho de Currículo Baseado em Competências deverá ser disponibilizado;
- A organização curricular deve assumir a configuração de módulos que devem ser multidisciplinares, ou seja, incluir conceitos de diferentes áreas e disciplinas relacionadas à saúde pública;
- O treinamento de habilidades e atitudes requeridas para a abordagem do(s) problema(s) em estudo dar-se-á, sempre que possível, simultaneamente e de forma integrada à aquisição de conhecimentos a ele relacionados;
- As diversas dimensões que compõem as competências esperadas do profissional/aluno - dimensões técnicas, científicas, pessoais e profissionais, relacionados ao sistema de saúde e relacionados à sociedade - serão abordadas no âmbito dos módulos, de forma integrada, em torno do problema ou do tema em estudo; (CEARÁ, PPP da ESP-CE, p.53 e 54).

Assim, anuncia-se a abordagem por competências no PPP. Sem aprofundamento, o seu sentido não trata de seus fundamentos em nenhum momento de seu anúncio, limitando-se à sua breve definição.

A ESP-CE não desenha de maneira uniforme seus programas de cursos técnicos, quanto a presença da abordagem por competências. Assim, há cursos que enfatizam em seus enunciados a perspectiva do desenvolvimento de competências e há outros que se anunciam sem fazer qualquer referência à abordagem. Percebemos desta forma, a ausência de uma

sistemática da prática da APC na feitura e desenvolvimento curricular dos cursos profissionais técnicos de nível médio em saúde. Como vimos nos planos de cursos técnicos por nós analisados nesta pesquisa, CT em Agente Comunitário de Saúde, CT de Enfermagem e CT em Saúde Bucal, no primeiro, ela não faz qualquer referência às competências; e, de maneira diferenciada, nos dois últimos, a abordagem está presente.

Destaca o fato de que, “assim como os conteúdos foram selecionados de forma a garantir a coerência entre o perfil do egresso, os procedimentos metodológicos devem ser selecionados de acordo com os cursos e conteúdos propostos”. (PPP, p. 57). Considera que:

A educação profissional pelas suas próprias características permite que as metodológicas sejam dinâmicas e indissociáveis dos conteúdos, proporcionando sempre a ligação teoria-prática-teoria. Metodologias com a de Projetos, a de solução de problemas, a demonstração, atendem o proposto na organização curricular e se adéqua a proposta da inter e trans disciplinaridade e da contextualização. Metodologia nessa linha torna a aprendizagem mais significativa”. (CEARÁ, PPP, p. 57)

#### A Metodologia da Problematização, segundo o PPP- ESP-CE,

“Fundamenta-se na pedagogia de Paulo Freire, que defende a construção do conhecimento partindo-se da observação da realidade, isto é, de um problema real, e na pedagogia Crítico-social dos conteúdos, tal metodologia utiliza o método do arco de Charles Magarez para atingir seu objetivo: a transformação social do sujeito. Inicia-se o processo pela observação da realidade, extraindo-se desta os problemas reais, verificando-se através dos pontos chaves o conhecimento prévio do aluno, para em seguida complementá-lo na teorização dos conteúdos, elaborando-se hipóteses de solução para o problema levantado. Nessa última fase, verifica-se a viabilidade e a factibilidade da aplicação à realidade” (BERBEL, 1998 citado no PPP, p. 57 e 58).

No campo da avaliação, o PPP o define como sistemático, dinâmico e contínuo “que se inicia com a identificação dos objetivos de aprendizagem e termina com um julgamento acerca da extensão em que estes objetivos foram atingidos”. (PPP, pg.105). Destaca o Sistema de Avaliação de Estudantes: avaliação de situação, avaliação formativa e avaliação certificativa (ou somativa).

#### Segundo o PPP,

Os cursos da ESP-CE utilizarão diversos métodos de avaliação para a certificação do atingimento dos objetivos de aprendizagem do estudante. Para fins de avaliação, o módulo é a unidade certificativa do curso, significando que cada módulo terá sua graduação específica (nota). Considera-se que cada módulo constitui um conjunto de objetivos de aprendizagem indispensáveis ao curso, e conseqüentemente, o desempenho do aluno deve ser aferido a cada módulo, quanto ao atingimento de seus objetivos e à frequência / assiduidade às atividades. Um mínimo de 60%

(sessenta por cento) do escore total do módulo constituirá critério para a aprovação naquele módulo. De igual forma, será exigida uma frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) às atividades do curso. (CEARÁ, PPP, p. 107).

Destaca ainda o PPP:

O não atingimento dos objetivos e a baixa frequência às atividades gerarão uma situação de insuficiência do aluno no curso, necessitando do estabelecimento de um processo de recuperação, quando possível. Por outro lado, o cumprimento das atividades propostas do módulo conferirá, ao aluno, créditos referentes àquele módulo, que poderão ser usados quando de situações emergenciais e extremas (abandono prematuro do curso, por exemplo). Até dois anos após, o aluno nestas situações poderá usar os créditos obtidos para a conclusão das atividades do curso, mediante solicitação à coordenação. A coordenação terá a primazia de avaliar a possibilidade e adequação da solicitação do reingresso do aluno no curso”. (CEARÁ, PPP, p. 107).

O RE da ESP-CE, em seus Arts. 90 e 91, destaca que constituem o Corpo Docente da ESP-CE: os professores que participam ativamente do processo de planejamento e organização dos programas de capacitação, respeitando as grandes linhas de atuação da Instituição e os projetos estratégicos dos cursos.

As competências do corpo docente estão manifestadas no RE/ESP-CE, em seu Art. 91:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica da ESP-CE;
- II - participar da elaboração, execução e avaliação dos projetos pedagógicos desenvolvidos pelas coordenadorias;
- III - coordenar e desenvolver atividades didático-pedagógicas de acordo com as diretrizes do curso;
- IV – cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica da ESP-CE;
- V – participar da elaboração dos recursos didáticos em consonância com as orientações do Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde da ESP-CE;
- VI – desenvolver atividades de extensão e investigação científica;
- VII – colaborar no desenvolvimento de novas tecnologias de ensino;
- VIII – orientação de trabalhos de conclusão de curso (ação referente aos cursos de pós-graduação);
- IX – elaboração, aplicação e correção de instrumentos de avaliação e supervisão de aluno”.

O docente da ESP-CE, segundo ainda seu RE/ESP-CE (art. 92), “poderá assumir as funções de instrutor, tutor, facilitador, preceptor, multiplicador em ações educacionais presenciais, em campo, e/ou à distância, de acordo com a metodologia estabelecida na proposta pedagógica de cada programa de capacitação”.

Quanto ao processo de formação do corpo docente, encontramos no PPP da ESP-CE:

O corpo docente terá uma capacitação pedagógica, que tem como finalidade proporcionar-lhe a apropriação da metodologia e do conteúdo da proposta dos cursos. Esta capacitação será desenvolvida a partir de uma metodologia vivencial e participativa onde os docentes terão oportunidade de estudo, com os momentos

presenciais em sala de aula e de prática profissional, vivenciando assim a metodologia, as técnicas pedagógicas adotadas e a dinâmica do trabalho educativo. (CEARÁ, PPP, p. 69)

### 5.1.2 A manifestação dos sujeitos participantes – a entrevista

Apresentamos a seguir trechos das falas dos sujeitos participantes da pesquisa. Lembramos que “gestor(a)s da ESP-CE” são tanto aquele(a)s que estão na função de responsáveis pela Coordenadoria de Educação Profissional em Saúde, pelo Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde, como também os coordenadores dos cursos técnicos, isto de maneira a resguardar o anonimato do(a)s entrevistado(a)s. Os demais interlocutores são os gestores municipais de saúde e aluno(a)s da ESP, que são na sua totalidade trabalhadores da rede de saúde nos municípios.

Iniciaremos esta apresentação de dados das entrevistas com a percepção dos participantes, “Gestor(a) da ESP-CE” sobre “competência em educação”.

[...] é uma palavra questionadora. Não é uma palavra fácil, não é uma palavra de consenso geral. A gente entende com clareza, que é conceito, que ele tem que ter habilidade, que ele tem que ter um conhecimento, que ele tem que ter uma atitude, que isso são pontos fundamentais que estão dentro desse pacote. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Eu compreendo a competência dentro do processo formativo, levando em consideração sempre as três dimensões: Conhecimento, Habilidade e Atitude. Antigamente se via competência como aquela pessoa que sabia aplicar os seus conhecimentos; tinha conhecimento científico para aquilo que ele ia fazer. Hoje, competência já tem um novo olhar. Competente é aquele que tem conhecimento, habilidade e também atitude. Se ele tiver o conhecimento e não souber aplicar, ele não é competente; se ele tiver o conhecimento souber aplicar mas não tiver a atitude, também não é competente. É uma tríade que se você não tiver um complementando o outro você não se torna um profissional competente. **Gestor(a) da ESP-CE (5).**

Então, competência para nós, além do conhecimento, é uma habilidade, é um reconhecer essa capacidade que precisa mais. É uma atitude de abertura para o conhecimento. Então a competência é clara nesse sentido. Ela tem esses três véis, mais dentro da saúde, ela vem com um impulso maior, desejo maior de trazer para aquele profissional algo que ele necessite. A competência para ele é uma competência voltada para o serviço mesmo, como ele está inserido. Então a gente pensa dessa forma dentro da saúde... pensando e focando. Cada situação é uma situação diferente. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

O que é competência para outros agente do processo? Indagados se já ouviram falar sobre formar por competências, ou que competências precisariam ter para ser um técnico na formação que estavam cursando, o(a)s aluno(a)s se manifestaram:

Não, pra mim esta é uma coisa nova, não chegou ainda nos meus conhecimentos...  
**Aluno(a) da ESP-CE (2)**

Não. Não. **Aluno(a) da ESP-CE (3)**

Desenvolver competências eu entendo que é desenvolver habilidades. Mas eu não ouvi falar não. Se foi falado alguma vez, me passou... **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

Quanto aos gestores municipais de saúde, indagados se está clara a proposta pedagógica dos cursos técnicos de formar por competências ou se esta maneira de trabalhar tem impacto no resultado da formação, percebem-se, em geral, baixa compreensão do que é formar por competências, necessitando que a entrevistadora refizesse a questão, esclarecendo. Vejamos como respondem:

[...] todos os profissionais cuja formação é mais recente, eles tem tido um bom desempenho. Tipo assim, enquanto os profissionais que a gente tem, os mais antigos tem uma resistência maior às mudanças, à atualização de rotinas à adequação de ambiente, de horários, enfim... quando a gente absorve uma mão-de-obra formada mais recentemente... Mas aí eu não tenho como te responder se eles estão adequados a esse padrão do currículo de formação por competência, eu não tenho como avaliar isso... **Gestor(a) Municipal de Saúde (1)**

O curso dos ACS eu acredito que... assim, trabalha. Eu entendi agora você falando, trabalha... Tem muitas vertentes, porque assim, um fala de uma forma... e acaba sendo um jargão muito usado, formar por competência. Mas o que é mesmo ser competente naquilo que você está trabalhando? Eu acho que aflorou muita coisa em alguns ACS que trabalharam estas questões. **Gestor(a) Municipal de Saúde (2)**

Na realidade, nós do Sistema Municipal de Saúde Escola, a partir das discussões fortalecidas com o intercambio com o Canadá; em todos os processos de formação temos inserido esta perspectiva, embora mudando de um cenário pro outro baseado nesta competência; mas no nosso caso as Residências tem trabalhado nesta perspectiva e a gente acredita que isto é de fundamental importância para que a gente possa qualificar de forma não só de formar, mas de dentro de uma perspectiva que esse aluno, esse profissional ele saia realmente com um avanço diferenciado a partir dessa competência que ele adquire em cada etapa que ele vai se formando, e aí a capilarização dessa discussão, ela tem se trabalhado em várias escolas, a gente tem feito essa discussão inclusive a nível do estado, pra que essas tecnologias que se vem adquirindo a gente possa inserir não só nas formações técnicas mas nas formações de nível superior, das pós-graduações. **Gestor(a) Municipal de Saúde (3)**

Indagando sobre a origem da abordagem por competências, o(a)s gestor(a)s da ESP-CE, explica(m):

Eu sei que tem ligação com o Canadá, que lá surgiu muita coisa sobre isso;(...) e a gente fez algumas oficinas de competências com a Profa. W para trabalhar bem este tema e desenvolver nossos manuais de acordo com essa orientação. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Na época do Profae, que era do Auxiliar de Enfermagem, eu fui até facilitadora, foi em 2001; mas eu não me lembro de ter sido trabalhado por competências, ainda não tinha esse investimento no currículo por competência. Eu me lembro que a gente teve uma capacitação mas não tinha esse foco, que eu me lembre... Que eu me

lembre, o currículo por competência não faz muito tempo que a Escola está trabalhando não. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

### Como os agentes relacionam competências com desenho curricular?

Conceito simples, pragmático, que nos ajuda a desenhar currículos; para orientar a capacidade de fazer e realizar alguma ação que se traduz num conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

As competências são alguns critérios pré-estabelecidos que a gente acha que o profissional deve alcançar para ser considerado apto para o trabalho como técnico; e a partir dessa nova visão de competência é que a gente vai trilhando o nosso trabalho, elaborando o material para fazer com que a gente alcance estes objetivos. **Gestor(a) da ESP-CE (4).**

Dentro da minha experiência aqui na escola de educação profissional, a competência realmente é o fundamento, a base para a construção dos currículos dos cursos. (...) E assim, a gente, desde o início, quando a gente pensa num processo formativo, a gente parte da elaboração da competência. (...) Mais eu compreendo a competência como o ponto de partida pra gente estar construindo os currículos. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Desde 1997 a ESP-CE trabalha com as “Competências” por opção, não por exigência legal. É por acreditar que o modelo se adequa melhor aos profissionais de saúde, principalmente de nível técnico e médio. Foi reforçado com a parceria do Canadá (2006). Inicialmente mais (usado) com o nível superior. A opção foi por trabalhar as competências associada a uma abordagem baseada em problemas. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

Porque a Escola (ESP-CE) de acordo com toda a legislação vem acompanhando, o Conselho Estadual de Educação através do Ministério de Educação tem como uma legislação, a gente vai no mesmo fluxo, porque faz parte, então o nosso trabalho está muito voltado para competência, mais eu não posso hoje te dizer que isso é algo que estou feliz, que é todo por competência, não ainda. Temos o nosso caminhar. Todos os nossos cursos estão com essa característica. Nós construímos agora vários outros cursos, eles estão prontos, eles foram aprovados no Conselho. O Conselho Estadual de Educação hoje para ele aprovar é necessário que ele esteja de acordo com as normas que a educação tem, então ele aprovou sem restrições nenhuma. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Quanto à elaboração curricular, vejamos o que os participantes da pesquisa manifestam.

Desde 1997 estou aqui. Quando entrei foi um momento de transição. Em 2005 quando o projeto foi elaborado, junto com a equipe, inclusive de Sobral... (...) foi bem na época que saí para o Mestrado. Em 2006 me inseri na execução. Se você for olhar o Plano de Curso esse processo de construção está muito embasado no referencial curricular segundo os passos que o CEC pede. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Eu estou com um ano e dois meses aqui na ESP-CE. Eu posso falar do que no momento estou coordenando, que é a Complementação. Complementação é uma coisa que é nova, o que o COREN está colocando agora; porque antigamente tinha o Atendente de Enfermagem, e aí eles tiraram e colocaram todas as pessoas para fazer

o Auxiliar de Enfermagem. A nossa proposta é complementar a carga horária para poder formar o Técnico em Enfermagem. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

A elaboração do currículo eu não estava na época, eu sei que foi a X que elaborou, acho que a Y chegou já no finalzinho dessa parte da elaboração... A gente vem seguindo este plano para elaborar os materiais e fazer com que as unidades elas não destoem do documento original. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Identificamos o fato de que cada um desses depoimentos, acima, que retrata a realidade dos três cursos considerados como unidades de análise dentro do estudo de caso, possuíam contextos e dinâmicas diferenciadas quanto a construção curricular, que partiram das necessidades no período de seus surgimentos.

Quem participa da elaboração dos currículos de formação profissional técnica em saúde na ESP-CE?

Os especialistas na elaboração do currículo entram como colaboradores. Para cada currículo criamos um grupo de 7 a 8 pessoas, sendo parte da escola e parte de pessoas dos serviços; eventualmente participam em temas ou módulos, pois nossos currículos são modulados, não são disciplinares. A partir das competências eles (especialistas) participam do desenho dos objetivos de aprendizagem específicos, e no próprio desenho do módulo. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

Olha, o curso Técnico em Enfermagem a longo tempo ele foi construído, então foram feitas algumas mudanças; o técnico de ACS, no caso, da mesma forma. E nós construímos de uma forma muito rápida, e depois passamos por um processo de revisão junto com uma professora, onde nós convidamos para ser uma consultora da escola e ela nos possibilitou toda uma revisão do que tinha sido construído, então, foi construído de uma forma rápida, que a gente tinha que cumprir prazos para mandar para o conselho, mas entendemos que isso precisava ser realizado, então o que foi construído foi praticamente refeito por uma supervisão da professora consultora. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Quanto ao envolvimento dos Gestores dos Serviços convidamos num primeiro momento. Sempre que vai começar um curso faz articulação com o Conselho dos Secretários Municipais de Saúde (COSEMS), com a Secretaria de Saúde e com o pessoal dos serviços para discutir a justificativa do currículo. Por que esse curso foi pensado, para que, qual o impacto que espera-se atingir com ele, qual a relevância, quais os macro-problemas que ele pretende abordar ou resolver. Toda uma análise de cenário, dados epidemiológicos, cenários da própria comunidade. (...) O segundo momento é quando a gente prevê a presença física do aluno no decorrer do curso, como a maioria já é dos serviços a gente não tem grandes problemas, ou seja, eles já estão lá, todas as tarefas de dispersão são feitas na própria comunidade. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

A participação dos gestores é difícil. Essa é uma questão que não é muito fácil, não tem muita abertura. E nisso eu posso colocar que na experiência com o Canadá que foram feitas colocações, solicitações, convites e a dificuldade de comunicação é muito difícil, então, aqui é raro os que querem se envolver nessa tarefa. Os profissionais da área não. Eles são acessíveis, para convites eles estão sempre abertos. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

## Qual o processo e a referência para a elaboração curricular na ESP-CE?

A Sistemática para desenhar currículo foi inspirada na Holanda. O currículo é construído com um grupo de planejamento, envolvendo diversos atores. Há uma parte que se envolve desde o desenho do currículo, através das oficinas, onde participam pessoas do serviço e da escola. (...) Nós temos 10 passos<sup>25</sup> para a elaboração do Currículo– desde a justificativa até o sistema de avaliação do próprio curso : Descrição da justificativa do currículo; elaboração dos objetivos gerais do currículo; análise do perfil da clientela – conhecimentos e habilidades prévias dos estudantes; estabelecimento dos princípios educacionais aplicados ao currículo; estruturação do currículo; descrição das unidades do curso; elaboração do sistema de avaliação dos alunos; descrição do modelo de organização do currículo; estabelecimento do processo de gerenciamento do currículo; montagem do sistema de avaliação do curso. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

“O CEDES foi quem deu os norteadores para essa construção. Nós construímos através de oficinas para todos os grupos que se organizam e a partir daí cada grupo faz primeiro o perfil, vai identificando e a partir daí você vai afinando o passo a passo de construir. O Canadá (através de cooperação técnica) utilizou aquelas funções, já utilizou uma outra técnica, que no final chega no mesmo caminho. Eu achei que foi importante conhecer por que é uma outra forma de caminhar, de organizações diferentes, que eu acho um pouco mais complexa. E essa outra orientação é inspirada em outra experiência fora. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

No caso específico do curso Técnico Agente Comunitário de Saúde (TACS), a gente teve um caminho um pouco diferente em função da própria característica de como esse processo formativo entrou dentro desse sistema, então ele já veio com uma referência curricular, com um conjunto de referências já elaboradas pelo Ministério. Então a gente já partiu desse referencial. Então, o curso partiu de maneira diferenciada dos outros processos formativos que a escola tem. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

As competências do TE a gente construiu aqui. A gente viu por cada módulo o que ele precisaria ao final... Ele precisaria ter capacidade de... exemplo: Legislação e Ética. No final do... ele precisa ter capacidade de aplicar ética durante o procedimento; precisa aplicar a legislação... aí a gente foi construindo as competências que acaba sendo o que está dentro do conteúdo; não pode sair dali sem ter... porque na verdade no plano de curso ele diz o que precisa ser visto de conhecimento, o que precisa ver em estágio. Mas assim... para o Conselho (CEC) ele ainda não tem essa visão de competência, pelo menos é o que eu percebo... de conhecimentos, habilidades e atitudes; ele só coloca o conteúdo e o que é que precisa estar contemplado no estágio supervisionado. **Gestor da ESP-CE (5)**

Fazemos análise de cenário para definir que competências, construindo com um grupo de planejamento do currículo (diversos atores dos serviços profissionais). Nos cursos que tem RCN, se adapta. Faz-se a análise da clientela, o que ela trás, que competências tem ou não, em que nível, e aí definimos os objetivos de aprendizagem no campo cognitivo-habilidades e define as estratégias para atingir esses objetivos de aprendizagem. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

As manifestações dos entrevistados referem-se à participação do(a)s gestor(a)s municipais como demandantes de formação, de vagas, apoiando, por vezes, a realização dos cursos descentralizados, com estrutura física e liberação do(a)s trabalhadore(a)s de seus

<sup>25</sup> Dez passos para a elaboração de um currículo (MAMEDE,2001).

municípios no horário do expediente. Destaquemos que parte da carga horária dos cursos, em geral, se dá também fora do horário de trabalho, como por exemplo, aos sábados.

Foram feitas reuniões na CIB e CIES com os gestores. A Escola executa o curso, ela oferta a vaga, 30 vagas, para os municípios que chamamos municípios sedes, que tem um suporte para o curso acontecer. E existem municípios vizinhos que fazem parte daquela CRES e os gestores pactuam estas vagas entre si; porque a ESP-CE não entra no mérito da escolha de vagas, ela oferta e os gestores decidem entre si porque cada um sabe qual é a sua demanda, e a SESA intermedia, isto é feito na CIES. (...) Assim a gente conseguiu abranger vários municípios do Ceará. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

A princípio o apoio do município foi muito bom, mas depois deixou muito a desejar. Não liberam água pra gente... A receptividade da equipe da unidade às vezes não é boa, houve até alguns problemas com relação aos profissionais... Pra mim é muito difícil porque eu sou do curso e sou da unidade, eu prefiro ficar neutro... Não é muito satisfatório não, o apoio do município. **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

Entrevistando gestore(a)s municipais de saúde, pudemos identificar outras percepções sobre este envolvimento. Ouvimos representantes de municípios de pequeno, médio e grande porte, inclusive escolhidos dentre aqueles que participam dos processos decisórios junto ao Conselho Estadual de Secretários Municipais de Saúde do Ceará – COSEMS, e das demais instâncias já citadas.

Quando se tem a ideia de concurso de projetos, normalmente a SESA com interveniência do COSEMS faz a sondagem para todos os municípios, através de ofício ou e-mail. (...) Nos últimos anos, 90% foi ligada à demanda de formação de ensino superior. Muitas especializações, em Saúde da Família, Residência Multiprofissional. De dois anos pra cá a gente começou muito mais a focar esta questão da carência de formação técnica e como é que acontece: os municípios mais dinâmicos fazem reunião com representação das categorias, no conselho de saúde e colhem sugestões de quais os cursos que seriam mais adequados. Na nossa CIB micro-regional a gente faz um consolidado das propostas e aí elabora um documento e encaminha para o nível central. Nas reuniões ampliadas do COSEMS, a coordenação faz um apanhado e aí tem que casar com aquilo que está colocado na ordem do dia como prioridade do sistema, o que é comumente solicitado pelos gestores, ouvidas as inclinações profissionais e as compensações financeiras e a disponibilidade operacional da escola (ESP-CE). Discute-se na reunião ampliada do COSEMS, depois aprovada em CIB, homologa na tripartite; o MS publica os projetos vencedores e começa o processo seletivo. **Gestor(a) Municipal de Saúde (1)**

Foi levantado uma série de demandas para outros cursos, mas lá no nosso município só ocorreu o de ACS. Ocorreu um outro curso em município da região, o curso de THD, aí nós encaminhamos os alunos para lá. Foi a Secretaria de Saúde quem articulou, mas foi através da ESP-CE. **Gestor(a) Municipal de Saúde (2)**

A gente vem ressaltando a necessidade de uma pactuação, construção mais coletiva. Porque hoje não é uma construção coletiva. Pelo menos já se leva a discussão do número de vagas e quem vai executar; mas é mais dentro da questão do orçamento, questão financeira, que eu tenho x, pra onde e que curso nós vamos fazer; aí também já é um grande avanço porque esses cursos saem da necessidade dos municípios, e não a ESP dizer quais são os cursos que ela vai oferecer; então se pactua, os

municípios colocam quais as suas necessidades, embora isto precise avançar principalmente as capitais acabam saindo no prejuízo, porque o número de vagas é insuficiente. **Gestor(a) Municipal de Saúde (3)**

Ao questionar ainda o(a)s gestor(a)s municipais de saúde sobre a possibilidade de um envolvimento relativa à discussão curricular, o(a)s mesmo(a)s manifestam:

Não vou dizer que não há. O gestor de Fortaleza, Sobral, a onde você tem implementado o Sistema Municipal de Saúde Escola, aí existe uma discussão da gestão mais presente. Quando você tem uma densidade de organização na linha da universidade, formação, gestão... No geral, nos municípios normais, que adentram mais como encaminhadores de alunos, a discussão ela é mais na linha da necessidade dos serviços, não entra muito essa discussão de formação, de conteúdo curricular, não passa muito pra gente não... **Gestor(a) Municipal de Saúde (1)**

Nos cursos nós não fomos convidados em nenhum momento para participar da discussão de conteúdo, não. O do THD e ACD que foram mais recentes nós fomos convidados pela CRES que informou por meio de ofício uma quantidade de vagas para cada município neste curso, mas para falar a verdade eu não tomei nenhum conhecimento do que era a programação destes cursos. Eu soube por que os alunos comentavam, nas conversas informais lá na secretaria de saúde do município, eu perguntava – e aí como é que está o curso? Vocês estão gostando? Se estavam sendo bem acolhidos lá (no município vizinho, sede do curso). **Gestor(a) Municipal de Saúde (2)**

Infelizmente isto não existe, é uma discussão que a gente vem fazendo na CIES, no planejamento pra 2011 a gente colocou esta perspectiva, não só o SMSE, mas todas as escolas, e todas as políticas de educação permanente dos municípios, de formatar um curso dentro de um olhar das pessoas que estão construindo este espaço. (...) Concretamente nós nunca participamos da elaboração desse processo aqui na escola. Alguma discussão com o curso do ACS, porém não muito contemplado, porque nós já procuramos várias vezes para trabalhar inserindo algumas questões que a gente faz no município, mas que não entrou, que é a questão da violência, a questão do próprio AIDIPI, que tem um específico para o ACS, mas parece que os módulos são todos fechados e que não se teve essa oportunidade de se ter esse outro olhar. Acredito que se precisa avançar dentro dessa outra perspectiva, até pra que os próprios profissionais que acompanham esses alunos, por exemplo no curso Técnico em Enfermagem, eles possam estar inseridos nesta discussão, porque no momento da dispersão, a medida que os profissionais seja de Saúde Bucal, do Técnico em Enfermagem, ele sabe o que é que o aluno tá recebendo, e que ele possa inclusive tá participando dessa discussão. **Gestor(a) Municipal de Saúde (3)**

Finalmente, e após apresentarmos os dados quanto as falas do(a) entrevistado(a)s sobre as concepções de currículo e competências, as lógicas de elaboração curricular, os marcos referenciais e agentes envolvidos, queremos agora refletir sobre como ocorreu a organização e o desenvolvimento dos processos de formação com base no que se chama currículo por competências. E, ainda questionar: - a abordagem por competências como diretriz dos programas educacionais tem influencia no processo formativo e em suas estratégias pedagógicas aplicadas?

Tem porque você exige do aluno. Aliás, o próprio aluno acaba exigindo de si mesmo que ele tenha postura naquilo que vai fazer. Principalmente auxiliares que vem cheio de vícios, porque faz muito tempo que ele está exercendo aquela profissão e quando ele se depara com o currículo por competência, que ele tem que mudar as atitudes dele, porque o tratar com o paciente também faz parte da atitude; então, assim, ele percebe nele mesmo que precisa ter mudanças. Você vê um crescimento no aluno.  
**Gestor(a) da ESP-CE (5)**

Como vimos, os documentos oficiais da ESP-CE trabalham com cinco pilares sobre os quais os currículos devem ser elaborados: centrado no estudante; baseado em problemas; aprendizagem no contexto; abordagem temática multidisciplinar, integrada e por competência e orientação e base na comunidade. Destaca a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) como a principal perspectiva educacional dos currículos dos diversos programas educacionais (PPP, p.54). Vejamos o que dizem o(a)s entrevistado(a)s e que relação fazem com a abordagem por competências:

“O primeiro curso de Gestão em Sistemas Locais de Saúde da Escola para Gestores foi por competência utilizando o PBL como linha metodológica. A opção foi por trabalhar as competências associado a uma abordagem baseada em problemas.  
**Gestor(a) da ESP-CE (1)**

A problematização ela aproxima muito o aluno do professor, porque ele (professor) deixa de ser o centro, e o aluno passa a ser o centro das atenções (...)  
**Gestor(a) da ESP-CE (2)**

(...) O próprio Ministério (da Saúde) instituiu a problematização como uma metodologia para o processo formativo de nível médio e a ESP-CE no PPP acompanhou. E a gente também percebeu que pela vivência do PBL ele foi bom, pois a problematização ela dá um forte maior para os processos de ensino-aprendizagem para os profissionais de nível médio.  
**Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Trabalhar por competências eu noto que é uma questão mais acessível para os alunos. Como a gente trabalha com a problematização, eu noto que os alunos são mais participativos(...)  
**Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Vejamos a percepção manifestada pelo(a)s gestor(a)s da ESP-CE sobre alguns aspectos do processo de organização curricular. Acerca da modularidade dos cursos, assim se manifestam:

O Ceará é o único estado que aprovou no CEC as três etapas formativas do Curso Técnico ACS, que é o curso todo. Já formou onze mil e pouco na I Etapa. Na I Etapa são as ações básicas do ACS, a valorização deles; sem contar as outras questões do território, a Ficha A (cadastro das famílias acompanhadas), o acompanhamento das doenças crônicas, da criança, da mulher, a questão das políticas públicas, das redes locais, para que eles possam mapear as redes sociais para desenvolver as ações de educação em saúde. A II Etapa é mais relacionada aos ciclos de vida (...). A III Etapa ela vai ver os cuidados com o meio ambiente (...). Agora tem conteúdos que são transversais à todas as etapas: a educação em saúde.  
**Gestor(a) da ESP-CE (3)**

O curso está dividido em quatro módulos – contextual básico; específicos I, II e III. Em cada uma dessas etapas há uma carga horária a ser cumprida (...). No Módulo Contextual Básico eles tem que saber – primeiros socorros, educação para o autocuidado, questão da ética, introdução à profissão, o que é o SUS, pra depois entrar nas atividades clínicas. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

A complementariedade a gente faz assim... na verdade poderia se realizar apenas o específico III, mas como tem gente que é muito antigo como auxiliar, tem coisas que precisam ser revistas, lembradas. Então a gente não deixa só o específico III, a gente fala do SUS, a política de humanização... então, tem uma carga horária do contextual básico pra reavivar na memória aquilo que eles viram, porque quando eles vão para o estágio, eles não vão ver só a questão do paciente crítico, a gente ver tudo pra poder tirar os vícios que eles adquiriram ao longo do tempo nas unidades de saúde, hospitais, para que eles saiam com competências, porque se não, não tem transformação. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

Como esta dinâmica se desenvolve no processo de formação? Que articulação existe entre organização do currículo, e o desenvolvimento curricular por meio das práticas de ensino?

Hoje a gente não tem disciplina, a gente tem unidades, onde dentro dessas unidades a gente tem uma competência, onde dentro dessa competência tem conteúdos que eles estão integrados e que vão trazer para esse profissional, para esse indivíduo, o suporte para ele chegar ao objetivo que nós queremos, ao perfil de técnico que nós queremos. Então ele faz um caminho diferente, ele está tendo a Biologia, ele está tendo a Biossegurança, ele está tendo a Segurança do Trabalho, enfim, ele está tendo tudo que sirva de suporte para ele, mais de uma forma que ele nem está percebendo diretamente, que aquilo está tão integrado aqueles conhecimentos, que no final pra ele vai trazer uma clareza. Então a diferença básica pra mim é essa. O que eu não construía nessa época, não tive essa oportunidade. Mais o que eu via era, um curso mais ou menos pensado, tipo, ai esse profissional precisa conhecer isso, precisa conhecer isso. E ali, se ia listando e fazendo critérios. Hoje esses critérios ainda existem, mas de uma forma mais integrada. Eu vejo que antes as coisas eram muito aqui uma caixinha, aqui outra caixinha. É esse o entendimento que eu tenho anterior. Não tinha muita profundidade antes não. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Fiz o curso de ACD, mas era diferente; era um grupo menor, uns 15 alunos, e era diferente, não tinha esta dinâmica que a gente tem. Era só mesmo o conteúdo da aula, completamente diferente. Fiz em uma escola privada em Fortaleza e meu estágio foi na Base Aérea de Fortaleza. Não sei o resto da turma, mas para mim, eu acho que dessa maneira, tá bom. **Aluno(a) da ESP (1)**

Fiz o curso de ACD em escola privada, em Fortaleza. Era essa mesma forma. Tinha também essas dinâmicas. Fiz em 2004. No curso de auxiliar a gente vê a parte mais superficial, a parte de instrumental, mais a parte básica. O técnico é mais específico, você vê a parte do acolhimento do paciente, como você trabalhar com o hipertenso, com o diabético, com o idoso, com a gestante. O técnico possibilita você atender ao paciente sob a supervisão do cirurgião-dentista, coisas que só como auxiliar você não pode fazer. Você faz a parte básica mesmo, de instrumentalizar o cirurgião-dentista. **Aluno(a) da ESP (2)**

Indagamos aos/as aluno(a)s se conheciam as competências que eram trabalhadas ao longo do seu percurso formativo, ou os temas que seriam abordados, de forma a dar uma visão geral do curso e criar expectativas para formação.

A gente recebeu a apostilhinha, no primeiro dia que elas vieram fazer a apresentação, aí elas entregaram pra nós, a carga horária, como era a disciplina do curso, a gente tem a apostilha... **Aluno(a) da ESP (3)**

Não, ele deu só por cima. A cada apostila que a gente recebe é uma novidade; a gente não sabe o que é que vem pela frente, não foi repassado... **Aluno(a) da ESP (2)**

Não, não nos foi passado. Por exemplo, a gente iniciou este módulo hoje, a gente não sabia o que é que ia ser essa aula de hoje, e futuramente pra frente, não sabe... Não recebemos nada no início do curso. **Aluno(a) da ESP (1)**

No que concerne à integração ensino-serviço, assim manifestam-se os sujeitos entrevistados:

A saúde ela tem esse valor de trabalhar... o serviço ser um espaço educacional de aprendizagem, isso aí é algo bem significativo, isso vem do próprio construtivismo, quando você quer, quando você está deslumbrando e você vai trabalhando ali, e isso faz sentido pra você.. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

As profissões mais clínicas tem que colocar a mão na massa porque se não eles não aprendem. Eles têm uma carga horária de estágio a ser cumprida e precisam mesmo para que recebam o certificado. Quando eles estão nos serviços, como ASB (Auxiliar de Saúde Bucal) é mais fácil eles se tornarem técnicos porque eles estão alí. (...) O estágio se dá em todo o desenvolvimento do curso. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

A gente tem supervisores de estágio que estão lá com os alunos e que estão fazendo esta avaliação do conhecimento, da atitude, dentro dos serviços que eles estão. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

A gente trabalha muito com atividade de campo, porque os nossos cursos, o aluno ele tem, atividades presenciais e atividades de dispersão. Nesse momento da dispersão, ele vai exatamente exercitar essas atividades que aqui eles tiveram, eles já discutiram, eles já debateram, eles já fizeram dentro da pedagogia aquele arco. E aí eles vão para a prática, e depois de vivenciar esse momento de prática eles fecham o círculo do conhecimento, dentro do processo de transformação desse conhecimento. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Quanto à formação com imersão na prática, aprendendo com arrimo na experiência do(a)s aluno(a)s, assim falam o(a)s entrevistado(a)s:

A gente não vê o aluno como página em branco, como se diz. Eles tem realmente coisas a acrescentar e essa experiência de vida... esse espaço que têm para realmente participarem da aula, torna muito mais rica a experiência. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

É assim, uma coisa que a gente leva em consideração, é que ele (o aluno) já tem um saber, ele já tem algo construído, então a gente já parte desse saber. E muitas vezes eles irão aprimorar essas três bases do saber, do saber fazer, do saber ser, ou então vão desconstruir algumas coisas que eles já tem dentro do serviço, e eles vão ter que construir essa prática. É nessa perspectiva que eu compreendo a competência dentro do processo formativo, levando em consideração sempre as três dimensões: Conhecimento, Habilidade e Atitude. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

[...] Então aquele profissional que está dentro do serviço começa a ver uma relação de coerência com o que ele vivencia, com as necessidades diárias, com o aprendizado, então o significado é outro, o valor é outro. Então essa relação ensino, serviço, o serviço dentro do ensino e o ensino dentro do serviço, essa mãozinha dupla, isso é que é a grandeza do trabalho. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Indagado(a) sobre a aplicação do curso na sua atividade profissional, vejamos a manifestação de um(a) aluno(a).

Na parte da biossegurança. Nessa parte da esterilização, cuidar da sala, dos instrumentos, contaminação cruzada; eu fiz o outro curso e eu tinha uma noçãozinha, né? Mas agora eu já sinto a diferença, eu já faço... já mudei, até a minha dentista sempre me parabeniza pela forma como eu era e como sou agora, ela está contente porque ela já viu diferença da minha maneira de trabalho. Tenho mais cuidado... porque é como eu falei, eu já tinha consciência de algumas coisas, mas agora depois do curso, eu já sei a diferença. **Aluno(a) da ESP-CE (2)**

Quanto à progressividade no processo de ensino-aprendizagem para o desenvolvimento de competência, assim manifestam-se os agentes:

Então assim, essa competência ela é gradual; nós não a entendemos que quando a pessoa termina o curso ela está competente. Não, ela terminou um curso onde lhe deu todas as ferramentas, todas as habilidades possíveis que aquele curso contempla, abordagens para que ele desenvolva atitudes perante o fluxo de trabalho dele, que ele exercite uma competência necessária para o desenvolvimento do seu trabalho. Então assim, a competência é, a cada dia, ela é construída. Eu não entendo competência como algo que você bata o dedo e diga a partir do próximo ano, fulano está competente. Não. A partir do próximo ano ele estará com o curso concluído, onde lhe deu todas as possibilidades, todos os recursos, e ele agora, dia-a-dia, cada dia, ele vai se tornando, cada vez mais, competente de for do desejo dele. E que a competência é algo que ela vai sendo fomentada. Então o curso, ele vem exatamente pra isso, ele vem pra fomentar nesse profissional essa possibilidade. Essa possibilidade de que ele pode mais, de que ele deve querer mais e essa é uma riqueza que hoje a gente escuta do aluno. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Ao ser questionado sobre o que havia aprendido naquele dia, o(a) aluno(a) manifestou-se:

O processo de cárie, como é formada a cárie, esse módulo ele é muito bom, como você higienizar a boca corretamente, coisas que a gente já sabe, mas é mais profundo... principalmente o processo de cárie. Tem muita gente que ver uma boca cheia de cárie e não sabe como se formou aquela cárie ali... **Aluno(a) ESP-CE (1)**

A prevenção na boca, como se deve escovar os dentes, a importância da escovação, se não escovar as consequências que pode seguir. Essa parte da escovação eu já tinha ... porque no início do curso, o módulo de promoção da saúde, a gente fez até uma apresentação no PSF da gente; fizemos um seminário aqui, apresentamos a elas (...) e depois elas mandaram a gente fazer no PSF; então a gente já tinha uma noção, só aquela parte que ela falou da epidemiologia ficou meio... mas a primeira parte não, da escovação.. **Aluno(a) ESP-CE (3)**

Eu apenas esclareci mais o que ficava em aberto no tema que foi abordado; mas no tema debatido... é tanto que ela elogiou um lá (tarjeta afixada com respostas dos alunos), e foi justamente o meu, que na hora da aula ela estava elogiando. **Aluno(a) ESP-CE (2)**

O professor-facilitador joga um papel importante no processo de aprendizagem do aluno, na medida em que se expressa como mediador.

Quando se mostra que o aluno é quem tem que construir a partir do que já sabe e que o especialista tem um papel importante no desenho do próprio currículo, eles (professores) entendem que é melhor do que um currículo montado só com aula, onde o aluno fica só passivamente ouvindo, o aluno vai aprender muito mais construindo o seu próprio conhecimento. **Gestor(a) da ESP- CE (1)**

As atividades são desenvolvidas em grupo, estudos de texto, júri simulado, dramatização, seminários, é diversificado. Além de ter as dinâmicas de quebra-gelo, pra deixar o curso agradável, a pessoa sentir vontade de fazer, não ficar só sentado, lendo e estudando, e vendo o facilitador passando conhecimentos, porque essa não é a nossa intenção. É compartilhar os conhecimentos e teorizar. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

Tem até um dentista que me admira muito, porque quando eu estou dentro do consultório eu não sou auxiliar, eu fico ali perto, eu sou uma aluna, como ele mesmo reforçou, quando eu estava com ele eu perguntava o que é que ele estava fazendo, ele explicava, eu perguntava e ele achava muito importante, por que ele disse que gostava porque eu era curiosa. **Aluno(a) ESP-CE (2)**

Quanto à integração de saberes e recursos variados, observando o contexto de atuação, assim se manifestam o(a)s entrevistado(a)s.

Tem conteúdos que são transversais a todas as etapas formativas. A Educação em saúde, por exemplo. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

O (A) gestor(a) relata em sua fala o depoimento de uma aluna: “- A coisa que mais adorei nesse curso foi poder compartilhar o meu conhecimento, de amigas me ligarem, de trocar esse conhecimento, de aprender a trabalhar dentro de uma UTI que eu nunca tinha ido, então isso é maravilhoso”. Gestor(a) continua: “Todos esses olhares, essas possibilidades vai trazendo nesse profissional essa competência, que ele vai sentindo que o fazer dele é importante. E é importante não só dentro daquela habilidade, porque os auxiliares, os técnicos, nível médio, ele é muito do fazer. Então ele acha que sabe... Mais ele, na hora que ele agrega aquele saber a um conhecimento, a uma atitude perante aquele profissional, e que fortalece a habilidade dele e aí a riqueza é uma coisa fantástica. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Tem uma aluna que na unidade dela não existia notificação de violência e quando ela viu isto no módulo, aí ela despertou e começou a conversar com os profissionais, porque havia um trabalho no momento da dispersão (do curso), e ela começou a estimular os profissionais para estar vendo isso, aí eles montaram um comitê que partiu dessa aluna do curso. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Nós instituímos aqui em Fortaleza a cartilha de políticas públicas porque muitos dos ACS se inseriram nos serviços e não tinham conhecimento das políticas públicas para fazer os encaminhamentos, orientando a população **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

As atividades muito dinâmicas, tinha aulas expositivas, mas tinha os trabalhos de grupo. A gente chegava lá e os alunos estavam muito envolvidos. Os professores eram da Escola e tinham algumas atividades que eles convidavam a coordenação da atenção básica, um enfermeiro de uma área tal, segundo determinado assunto; e esses instrutores eles foram muito bem preparados, porque antes de iniciar o curso eles foram para o município, conheceram o território, eles andaram com os agentes comunitários de saúde nas áreas conversando com a população, fizeram um trabalho que eu acho se tivessem concluído teria sido bem melhor. **Gestor(a) Municipal de Saúde (2)**

Quanto ao desenvolvimento da relação teoria e prática no desenvolvimento curricular dos cursos técnicos da ESP-CE, vejamos a fala do(a)s participantes da pesquisa:

Eles conseguem elaborar planos de educação em saúde, aprendem como desenvolver uma reunião, um momento educativo, esboçam um Plano de Ação para um problema que eles identificam no seu território. Traçam um conjunto de ações educativas, porque identificam que com apenas uma ação não vai ter mudança de hábito; eles aprendem isto. É uma responsabilidade deles não só a visita domiciliar, mas também as ações de educação em saúde, que é de responsabilidade deles com a equipe. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

O Técnico de Enfermagem ele é muito aplicação, ele é muito procedimento, mas no que ele vai lidar com o paciente, e a maneira como ele vai estar realizando aquele atendimento ele precisa ter o conhecimento para poder ele aplicar, e precisa ter a própria habilidade para poder estar realizando o procedimento. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

O Estágio, sendo um espaço privilegiado para trabalhar a relação teoria e prática na educação profissional técnica, é visto pelo(a)s aluno(a)s com como sendo na formação deficiente:

A gente consegue trabalhar isto; não muito, mas a gente consegue. Tem coisas que a gente vê no curso que não pode desenvolver na prática, porque o sistema não permite. Por exemplo, nós tivemos uma disciplina de moldagem, no PSF a gente não pode trabalhar moldagem, então são coisas que a gente vê a teoria, e aí a prática ela fica meio pra trás, ou a gente arranja estágio ou... A parte de radiologia, a gente viu a teoria, mas na prática a gente não vê... **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

“Inclusive a gente já vai entrar em outro estágio agora. É também lá. Agora tem umas coisas que eu tive olhando, que não tem lá na unidade, que é a parte do RX, e de prótese... Mas aí do lado ele(a)s vem especificando que não foi possível avaliar lá; eu acho que esta parte a gente vai ver no Centro de Especialidades Odontológicas (CEO); porque no PSF só tem as restaurações, extrações, RX, eu acho que nem todos tem... Aí só tem mais acesso quem trabalha no CEO. **Aluno(a) da ESP-CE (2)**

O estágio a gente faz na própria unidade, eu faço aqui mesmo. **Aluno(a) da ESP-CE (3)**

O estágio se dá em todo o desenvolvimento do curso. Está dividido em 4 módulos – contextual básico, específicos I, II, III. Em cada uma dessas etapas uma carga horária a ser cumprida. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

O coordenador do Centro de Especialidades Odontológicas (CEO) acompanhou bem direitinho os estágios, ele é odontólogo. Como os profissionais que estavam fazendo o curso já estavam no serviço, não era uma coisa separada; eles estavam todo o tempo no serviço, porque isso também facilita. Os dois odontólogos fizeram a avaliação. **Gestor(a) Municipal de Saúde (2)**

Vejamos como a Escola de Saúde Pública do Ceará reconhece seu Sistema Avaliativo, por meio de seus agentes, que se manifestam de maneira unânime sobre as limitações das práticas avaliativas na formação por competências, realizadas nos diferentes cursos.

A avaliação é sempre o problema. Utilizar métodos adequados para avaliar competências. A gente tem tentado, colocado no PPP. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

A nossa avaliação não é uma avaliação que ela seja uma avaliação que condiz com o que a gente pensa sobre competência. (...) Cada unidade a gente sabe especificamente o que a gente quer daquele profissional, mais aí quando a gente faz o fio condutor passo a passo, percebemos que a avaliação poderia trazer mais suporte que você de fato avaliasse com mais precisão aquela competência que está de forma clara, bem escrita o que nós queremos. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

A nossa maior deficiência que eu vejo, e eu acho que a gente tem que investir nisso, é a questão da avaliação da competência. Deixa muito a desejar. Essa compreensão de utilizar a competência no processo de condução do curso, eu acredito que a gente vai fazendo um esforço, eu não sei se da forma correta. Mas na hora da avaliação eu vejo um pouco de dificuldade. Percebo pelo próprio sistema de avaliação que nós desenhamos, não sei até que ponto ele é por competência. (...) Principalmente o acompanhamento das atividades de prática profissional (estágio), onde a gente conta com os profissionais de saúde, pois mesmo que a gente faça os momentos pedagógicos com esses profissionais eu não sei até que ponto eles conseguem perceber que naquele processo de ensino-aprendizagem eles tem que estar visualizando desde a atitude daquele profissional, a forma como ele conduz aquele procedimento e os conhecimentos que eles precisam **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Uma questão que a gente agora tá querendo trabalhar bem é a questão da avaliação; porque eu reconheço que não é uma coisa forte. Precisa ser melhorada, ser mais claro a forma de avaliar. A gente pré-determinou que haveriam 3 avaliações: diagnóstica (está no manual do facilitador). O aluno descreve o que ele tá sabendo sobre determinado assunto. É mais um auxílio para o professor sondar a turma, o que eles sabem sobre o assunto da unidade. É o pré-teste); a formativa e a somativa. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Mas isto ainda é uma fragilidade nossa. Nós ainda estamos tentando construir alguma coisa mais sólida em relação à avaliação por competência. Mas isto aí é algo que nós estamos crescendo, nós estamos caminhando para deixar mais sólida, ver se a gente consegue avaliar de uma forma mais precisa para não ficar só no conhecimento e na habilidade. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

O que manifestam o(a)s entrevistado(a)s sobre a avaliação no processo de estágio:

Instrumentos que a gente utiliza como ferramentas na avaliação desse aluno, como feedback de atividades. Então, por exemplo, quando você vai para um estágio, ou vai supervisionar, tem todos os instrumentos que você vai avaliar aquele momento, de como está. E dentro daquele momento de supervisão, monitoramento, a gente vai fazer encaminhamentos e tem acompanhamentos mais amíúdes pra cada situação que ali você observou. Então instrumentos como esse, a saúde já andou mais, já andou bastante (...) **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Os agentes manifestam outros aspectos quando tratam da avaliação:

Teve algumas funções da cooperação com o Canadá que trouxe elementos para aprimorar alguns aspectos, inclusive a avaliação por competências. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

E a gente vai usando esses recursos que existem hoje dentro da pedagogia, que são os mais variáveis possíveis. A gente utiliza essa questão da visita, onde cada caso é um caso, cada curso é um curso, cada unidade você tem necessidades diferentes da outra, e aí a gente vai utilizando esses recortes que hoje a pedagogia tem, que ela coloca lá com clareza: atividade tal você pode identificar isso, esse recurso x facilita você perceber tal desempenho, esse recurso y permite fazer o reconhecimento da habilidade; esse aqui você vai ver muito bem a atitude, esse aqui..., porque já tem conteúdos voltados estritamente para o conhecimento, que ele vai ser aplicado de uma forma sutil, junto com essa atitude que vai se apresentar ao longo do processo. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Quando a gente vai para o trabalho, a execução, operacionalização, e quando a gente chega na avaliação é um momento fundamental pra gente avaliar a nossa decisão, mas eu vejo que hoje, cada vez mais, a gente está num processo, a nossa escola vem suprimindo todas essas carências com cursos. Por exemplo, nós tivemos a pouco tempo um curso específico para a construção de currículos, onde nesse curso nós trabalhamos exatamente pontos como esse, então a gente está bem próxima, a gente já sabe o que quer. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Até que ponto os agentes/colaboradores dos processos formativos, como profissionais com formação na área de saúde, mas atuando também como facilitadores da formação na ESP-CE, têm clareza sobre o currículo, sua visão global, sobre o Sistema de Avaliação acerca da abordagem por competências, como uma orientação que propõe ao longo do exercício do Plano do Curso desenvolver/colocar em ação competências que ganham nível de complexidade e se integram nos diferentes módulos da formação?

A gente tem supervisores de estágio que estão lá com os alunos e que estão fazendo esta avaliação do conhecimento, da atitude dentro do conhecimento, da atitude dentro dos serviços que eles estão. Tem um instrumento, mas a gente tem uma certa fragilidade, mas a gente tenta ao máximo conciliar isto, avaliar isto. A gente coloca: atendeu bem ao paciente? Tem postura ética? E outros itens elencados para o professor supervisor de estágio conseguir vislumbrar se ele está conseguindo ter uma atitude, habilidade e conhecimento no serviço onde está. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

O ideal seria que tivesse supervisores de estágio, porque quando agente coloca este aluno para trabalhar com o profissional X existe a questão da amizade, a gente não sabe direito o que é que está sendo avaliado; é inevitável que alguém coloque ótimo em tudo; sempre vai ter essa questão... e mesmo de saber se aquele profissional pode realmente avaliar aquele aluno. Eu acho eu na questão pedagógica a gente devia ter mais acompanhamento... **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

O(A)s supervisor(a)s tanto elaboram os materiais didáticos como também são responsáveis pela supervisão das turmas. Acompanham o que está acontecendo, porque como o curso acontece de forma descentralizada, tem que acompanhar para ver se está acontecendo direitinho, de forma alinhada. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Para nós, onde a gente fortalece muito são os supervisores pedagógicos, porque eles é que são o termômetro de como é que tá acontecendo lá nos locais. Durante a semana que está acontecendo o curso a gente não tem contato com eles, eles estão realmente imersos em sala de aula; é uma forma de garantir que o que foi proposto esteja realmente sendo realizado. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Sobre as modalidades avaliativas, as chamadas avaliações diagnóstica, formativa e somativa, os vários agentes se manifestam. Em que nível de profundidade e como se aplica de forma coerente com o desenvolvimento de competências, é o que objetivamos identificar na percepção dos sujeitos entrevistados. Senão vejamos:

A gente tem uma prova escrita que a gente vai avaliar os conhecimentos, e nós temos três tipos de avaliação, que é a avaliação diagnóstica, avaliação formativa e avaliação final. No caso da avaliação formativa, são todos estes itens que eu coloquei para você acima, é avaliado se ele tem assiduidade, se tem pontualidade, se interage com os colegas na sala de aula, se tem participação no grupo, e vai não só na sala de aula, mas no estágio; a maneira como ele se comporta, se ele tem ética quando ele está dentro do serviço, quando ele está exercendo o estágio. Tudo isto vai estar compondo esta avaliação formativa. A diagnóstica é exatamente o que ele conhece do que é o seu trabalho técnico, de acordo com o módulo que ele vai estar estudando, o conhecimento prévio dele. Então, você junta o conhecimento prévio dele, você junta o conhecimento, junta a avaliação formativa que você vai estar vendo a postura dele em sala de aula, no estágio e você tem a junção de tudo que vai ser a avaliação final, do conhecimento, da habilidade e da atitude. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

As nossas avaliações a gente tem o cuidado para que ele (aluno) seja comparado com ele mesmo, de não ser aquela coisa de nivelar a turma. Eu vou comparar fulano com fulano, não! O quanto a pessoa aprendeu, o quanto ela evoluiu até o final da unidade, o que ela entendeu..., porque no final a mesma avaliação ela vai ser aplicada como avaliação formativa. Aí essa nota seria a teórica. Vai ter a avaliação formativa, que vai avaliar mais o nível de comprometimento do aluno, assiduidade, frequência, quantas atividades de dispersão ele entregou, esse nível de interesse. A nossa avaliação formativa a gente avalia desta forma. E no final tira a média. **Gestor da ESP-CE. (4)**

(...) Fortaleza tem muito aluno que foi reprovado. Eles (facilitadores) dizem: \_ Olha, nós fizemos tudo, mas não tinha condição, eles não atingiram os objetivos. Para você ter uma idéia, em Fortaleza nós tivemos 21 alunos que foram reprovados, entre nota e falta. Eu acho um número significativo, em função também da própria inclusão que a gente proporciona. (...) A gente leva em consideração a participação, todo o envolvimento nas atividades... **Gestor da ESP-CE. (3)**

O(A)s aluno(a)s entrevistado(a)s, assim como o(a)s gestor(a)s da ESP-CE se referem aos processos avaliativos, descrevendo-os com facilidade. Indagado(a)s como são avaliado(a)s no curso, o(a)s aluno(a)s se reportam:

É a prova, que é a diagnóstica, que você faz antes de receber a apostila, sobre os temas que vão ser abordados, para testar seus conhecimentos. E depois tem a avaliação final, que ela dá o caso clínico e com isso você vai mostrar o que você aprendeu. Tem a avaliação também em sala de aula; seu comportamento, o seu desenvolvimento, tudo isso conta ponto positivo ou ponto negativo, é dessa forma que é avaliado, a presença também... e tem os estágios. **Aluno(a) da ESP-CE(2)**

Tem a avaliação diária, que vê a participação, o entrosamento da turma, e tem a avaliação escrita que é feita no final de cada módulo. E também tem a avaliação diagnóstica, que é feita no início de cada módulo, que elas veem o que a gente sabe,

o que a gente já tem de conhecimento nesse tema que vai ser dado, para ver o que você já sabe. Então elas dão o módulo e aí no fim você vai fazer a avaliação que chama avaliação somativa. **Aluno(a) da ESP-CE (3)**

E o que é a avaliação diagnóstica para o(a) aluno(a) entrevistado, qual o seu objetivo:

Depende do diagnóstico; tem uns que são mais fáceis, por exemplo, esse de hoje que a gente já tinha mais ou menos assim uma noção do que já vimos, eu achei mais fácil. Agora tem uns que fica difícil, que a gente não tem noção... As vezes até elas entregam essa avaliação... e a gente se surpreende com o que a gente fez antes e o que a gente fez na prova depois, a gente vê a diferença. Elas entregam pra gente vê a diferença... e a gente... - Meu Deus, eu pensei que era isso e é outra coisa! Eu acho importante. **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

Vejamos que a avaliação formativa, ou seja, aquela realizada no decorrer do curso, é destacada também como avaliação comportamental, de participação, de assiduidade.

No comportamento, participação, frequência, organização, o que elas falam é que a avaliação é essa. A parte da organização, comportamento, participação, é isso aí. Não é só fazer aquela provinha ter aquela notinha, ela avalia a gente como um todo. **Aluno(a) da ESP-CE (3)**

Porque é colocado para os alunos a maneira como eles vão ser avaliados, então eles já tem entendimento que essas exigências que o curso tem, por competências, vai fazer com que o facilitador cobre mais dele, mas isto não interfere na relação dos dois. **Gestor da ESP-CE (5)**

Nesta relação de ensino-aprendizagem, que envolve facilitador-aluno, aluno-facilitador, já que ambos ensinam e aprendem no processo educativo, como o(a)s participantes se manifestam acerca da relação estabelecida entre professor-aluno. Um(a) gestor(a) destaca:

É uma relação muito estreita, e às vezes eu até converso com os supervisores, para elas ficarem mais atentas a isto para não prejudicar o processo de avaliação; porque a gente tem que saber separar.. e a gente vem tentando trabalhar isto... A gente chegou à conclusão que a própria metodologia e a forma como vem sendo conduzida é que gera este vínculo; ficam “amigos para sempre”, mas isto não impede, porque é característica do processo de avaliação, de estar dando feedback constantemente. **Gestor da ESP- CE (3)**

Os professores passam a ter um vínculo de amizade e fica até complicado de avaliar. O Curso x é predeterminado que sejam dois facilitadores por turma, então eles criam este vínculo. **Gestor da ESP- CE (4)**

Na hora de dar aula, a gente tem elas como as facilitadoras, de ensinar pra gente, pra gente aprender... Mas tem aquela hora da dinâmica a gente ver elas ali como uma pessoa amiga, elas fazem parte da gente ali. Mas na hora da apresentação da aula, do conteúdo, aí é diferente... **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

Vou falar da minha relação (com o(a) facilitador(a)). É ótima. Graças a Deus não tenho problema nenhum. Não sou igual as outras, eu sei o momento de perguntar, de falar... então assim, eu respeito muito na hora que elas estão passando o conteúdo. E assim, pra mim eles repassam o conteúdo muito bem. Teve uma época que

aconteceu algumas coisas, que eu pensei em desistir, mas uma, que inclusive está nos deixando, me deu a maior força e é por isso que eu disse: - não, eu vou continuar. São muito amigas mesmo, que mostram seu erro, sabem reconhecer seus acertos, é ótima a relação, muito tranquila... **Aluno(a) da ESP-CE (2)**

O discurso dos sujeitos entrevistados encara a avaliação como desafio a enfrentar, apontando a necessária formação dos docentes como a perspectiva concreta de aperfeiçoar seus processos avaliativos.

Nós montamos agora um Programa de Desenvolvimento Docente, que inclui uma série de coisas, inclusive a avaliação. Mas a nossa perspectiva é esta: montar todo um sistema que seja coerente com o ensino. A avaliação faz parte da aprendizagem. Eu acho que não só aqui, mas em outras instituições este é um ponto que merece se aprimorar cada vez mais. Acho que no final deste ano (2010), a partir do próximo, dentro do que chamamos, Programa de Desenvolvimento Docente, a gente vai trabalhar melhor a questão da avaliação por competência. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

Quem é, no entanto, o corpo docente da ESP e quais são suas competências?

A gente chama professor de facilitador. A gente tinha um problema muito grande de nomenclatura aqui na Escola em função das próprias identificações das metodologias. Então assim, na pós-graduação a gente chama facilitador, que é o tutor de PBL, e a gente trazia aqui para educação profissional essa estória de facilitador e introduziu o nome instrutor, aí tinha o instrutor local e regional. O local ficava no local onde o curso acontecia e o regional era porque ele tomava conta de uma região. E aí o técnico de enfermagem usava outra nomenclatura e aí desde que a coordenadora assumiu ela vem tentando uniformizar, para ficar mais homogêneo, e aí nós adotamos esta nomenclatura universal para a educação profissional. A gente tem a figura do professor-facilitador que é aquele que fica na sala de aula, que em alguns momentos ele tem papel de professor e outros de facilitador; é um papel que caminha junto. E tem a figura do supervisor pedagógico que é aquele que acompanha esse professor-facilitador e a turma no processo de ensino-aprendizagem; e tem a figura do coordenador de curso e o coordenador pedagógico que nos apoia na supervisão pedagógica e tem a coordenadora geral. **Gestor da ESP-CE (3)**

A escola tem essa particularidade, não são professores que vem da universidade, que tem uma carreira, uma tradição, que teria a meu ver resistência quanto ao método. Trabalhamos com professores contratados para o curso, são pessoas dos serviços, são capacitados para ser facilitadores. (...) Eles se envolvem desde o desenho do currículo, em oficinas. **Gestor da ESP-CE (1)**

O nosso facilitador a gente consegue ter isso mais próximo (formação e acompanhamento), porque a gente contrata por um período fechado do projeto, durante 40h, então a gente tem um certo domínio por estar conduzindo isto e a gente tem o apoio pedagógico de supervisão. **Gestor da ESP-CE (3)**

Vejamos a percepção do(a)s envolvido(a)s na pesquisa acerca da formação dos formadores, levando em conta que, de maneira geral, os chamados facilitadores são profissionais de saúde que passam a estar em sala de aula, ou acompanhando estágios.

A gente vai aliando, buscando nesse profissional esses interesses que nós queremos, mostrando para eles ferramentas importantes para ele ir desenvolvendo. E isso vai facilitando o processo. É também processual. A riqueza desse processo é também muito grande. Então a gente sabe que os profissionais da área da saúde eles não tem esse olhar da didática e essa formação é toda voltada para outro véis, outro eixo (...). **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

É um programa (de desenvolvimento docente) de 2 anos. Nós temos 30 docentes escritos e tem toda uma sequência de trabalho que nos estamos fazendo e a avaliação ficou para o próximo ano (2011), instrumentos etc... Este ano (2010) nós vamos trabalhar mais as questões iniciais, operacional e institucionais, em cursos de 30 horas a distancia, depois vamos trabalhar a abordagem educação baseada em problematização e no ano que vem (2011) vamos trabalhar EaD e a avaliação por competência. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

Hoje quando os profissionais vão entrar no curso para ser professor-facilitador eles tem uma capacitação pedagógica e dentro dela é colocada à questão do currículo por competência e antigamente a gente não tinha esse item na capacitação. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

As pessoas (representantes da ESP-CE) que vieram agora da oficina da RET-SUS informaram que foi colocado lá que, todos os facilitadores tem que ter a licenciatura, é uma exigência. E a gente tem esta deficiência, a gente faz a capacitação pedagógica e a gente solicita uma autorização temporária ao CEC para que estes professores estejam em sala de aula e segundo o Ministério da Saúde é uma coisa que a gente tem que correr é para esta licenciatura. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

Se a ESP-CE não possui um corpo docente permanente, como se dá a dinâmica de formação dos professores-facilitadores?

A gente tem uma capacitação pedagógica aqui que é feita antes deles assumirem o papel de facilitadores, e eles vão tendo a noção do que é a ESP-CE, do currículo por competência, do que é a problematização, se inteirado de como se procede nas aulas pra atuar realmente como facilitador. Nessa última capacitação eles prepararam aulas para serem avaliados pelos outros participantes, é muito rico! E depois nós vamos fazendo a capacitação em serviço. Tem essa de início que são 40h, normalmente era para ser 88h; e a gente vai fazendo algumas avaliações em forma de oficinas. No primeiro momento é com toda a equipe da Coordenadoria de Educação Profissional em Saúde, junto com outros cursos, mas depois, como é em serviço, a gente se preocupa mais com os facilitadores de cada curso, aí cada coordenador de curso vai preparar sua oficina. **Gestor(a) da ESP-CE (4)**

Os professores hoje... cada vez mais, hoje nós temos um plano de trabalho para formar os professores. Você sabe que no nível médio eles têm que ter 88 horas de capacitação para entrar em sala de aula. Então dentro do nosso plano de trabalho com esses docentes, a gente trabalha 48 horas presenciais, e o restante das 40 horas a gente faz ao longo do processo do curso. Dentro dessas 48 horas, a gente dá a ele todo um suporte com textos, com dinâmicas, com exercícios, atividades, que tragam para esses profissionais que são da área da saúde, pois a maioria não tem muito noção da didática educacional. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

Qual a expectativa com relação a este profissional da saúde, com exercício nos serviços, que chega à educação como facilitador de processos de aprendizagens, e que se encontra também em formação?

Ele tem interesse, gosta, mais até se aproximar desse profissional (aluno), que no caso é um profissional que está no serviço, é um profissional diferente que não é um aluno, aquele aluno com todas as características... É alguém que já tem uma experiência. Então trabalhar com esse sujeito não é uma coisa rápida. Você tem que ter toda uma abordagem. E tem que saber que ele tem um conhecimento extremamente importante para o aprendizado dele. Então, isso faz parte da competência também, que é uma competência de mão dupla. Tanto esse facilitador tem que aprender a ter essa competência nesse dar e receber, como saber desse aluno o que ele vai querer, e que ele incorpore dentro do serviço uma nova dinâmica da vida dele. **Gestor(a) da ESP-CE (2)**

Há resistências, mais por desconhecimento do método. E é muito mais por parte do pessoal do serviço. Quando conhecem melhor, nas capacitações, sempre há abertura. **Gestor(a) da ESP-CE (1)**

O(A)s aluno(a)s entrevistado(a)s manifestaram satisfação com o(a)s professore(a) facilitadore(a)s, entretanto, observam necessidade de aperfeiçoar os processos de ensino:

[...] a didática fica às vezes meio que... assim, não é a didática apropriada, mas a gente entende, porque ele(a)s são ..., nunca tiveram formação nenhuma para ser professor(a), aí seria mais a parte pedagógica; mas assim, o conteúdo é muito bom, o conhecimento adquirido... (...) Eu acho até que a Escola de Saúde ela não prover mesmo que ele(a)s apliquem melhor o conteúdo, o data show, o slide, uma gravura... eu acho que se a escola provesse isto para ele(a)s, acho que melhoraria, porque a gente viu conteúdo que necessitaria mesmo de imagem, de fotos... e a gente não tinha mesmo, era somente a leitura, e algumas vezes a gente trouxe algumas coisas que a gente tem mesmo, álbum seriado, para que melhorasse, mais a nível de materiais didáticos... **Aluno(a) da ESP-CE (1)**

Eu não tinha feito nenhum curso antes nesta área. Eu entrei, estagiei e fiquei desde 2003. (...) Pra mim é nova (a dinâmica do curso), porque eu nunca tinha passado... A forma que ele(a)s encontraram foi a cada entrega de avaliação chamar individualmente a pessoa, dizer onde ela está acertando, onde está errando. Então, essa parte dele(a)s, dessa preocupação foi nova pra mim. Eu estou gostando... **Aluno(a) da ESP-CE (3)**

Vejam os que um(a) outro(a) entrevistado(a) se reporta sobre o supervisor de estágio, que é por ele(a) chamado de “supervisor dos serviços”:

Não, na verdade este supervisor a agente não tem; na verdade são os facilitadores. Os supervisores são os profissionais dos serviços, eles trabalham com aquele aluno e vão receber um termo de ... um instrumento de avaliação de estágio. Aí eles vão ter alguns pontos que eles vão ver se o aluno está executando bem, otimamente, ou não estão executando, ou que não foi possível executar, e vai fazer algumas avaliações. A nota quem de fato dá é o facilitador de sala de aula. Depois a gente vai está elaborando uma oficina para saber como é que pode estar dando uma nota de acordo com o instrumento que foi visto pelo profissional (supervisor do serviço). Eu considero um nó crítico, porque esse facilitador não está lá. De repente qual é a diferença de um 8 para um 9? Com relação a preparação desse profissional (do serviço) não tem, o ideal seria que tivesse, que eles soubessem como é que deve avaliar. **Gestor(a) da ESP-CE (3)**

A gente já passou por um (estágio), mas foi na unidade mesmo que a gente trabalha, no mês de fevereiro. Quem acompanha é o dentista da gente. Ele(a)s mandaram um envelope pra eles avaliarem a gente, aí no final do estágio eles assinaram e a gente

assinava, mas não era nota não, era satisfatório, não satisfatório, totalmente satisfatório. A gente não teve nem conhecimento disso aí, ela lá mesmo foi quem fez, colocou num envelope e lacrou, assinou e a gente entregou aqui. Não passaram ainda pra gente não. **Aluno da ESP-CE (1)**

Ainda sobre o supervisor de estágio, um(a) gestor(a) se manifesta:

A gente tem supervisores de estágio que estão lá com os alunos e que estão fazendo esta avaliação, do conhecimento, da atitude, dentro dos serviços que eles estão. Tem um instrumento; mas a gente tem uma certa fragilidade, mas a gente tenta ao máximo conciliar isto, avaliar isto... a gente coloca: Atende bem ao paciente? Tem postura ética? E outros itens elencados para o professor-supervisor de estágio ele conseguir vislumbrar se ele está conseguindo ter uma atitude, habilidade e conhecimento no serviço onde ele está. **Gestor(a) da ESP-CE (5)**

Avaliamos como importante incluir alguns dados das falas do(a)s gestor(a)s municipais de saúde que dizem respeito a: necessidade de formação profissional técnica de nível médio para profissionais de saúde, realidade quanto a descontinuidade dessas formações, bem como desafios que demandam a constituição de carreiras no SUS.

A gente considera a educação profissional técnica de fundamental importância. A gente avançou muito nas outras categorias, mas na formação técnica a gente ainda não caminhou na medida necessária. Hoje em Fortaleza a gente tem mais de 70% de profissionais na área de enfermagem como auxiliar de enfermagem e não como técnico de enfermagem. Então quando a gente pensa em trabalhar em equipe, qualificar a equipe como um todo, isto é muito complicado. (...). Por que nós temos aí os auxiliares de enfermagem, de saúde bucal, a gente com grande avanço com profissionais nossos, com mestrado, especialização e mesmo com doutorado na ponta, e os outros profissionais sem uma qualificação adequada. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (3)**

Hoje nós temos uma demanda principalmente da Enfermagem, também porque é na área técnica na saúde que existem as maiores ofertas de trabalho. O mundo do trabalho tem uma capacidade de receber mais os técnicos do setor de enfermagem. Desde as questões das unidades de saúde, como os ambulatórios especializados, hospitais, assim por diante. Apesar de aparentemente estar um mercado saturado, mas ainda é uma área que acaba atraindo muita gente. Lá no meu município a gente sente esta vertente de necessidade de demanda. Tem também alguns outros setores que tem surgido como importantes. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (1)**

Por que a demanda de especialização de nível superior exercia uma maior barganha, as próprias universidades, a estrutura, eu acho que para a ESP-CE é mais fácil montar um curso de especialização do que um curso técnico, que eles já tem uma expertise maior neste segmento... tem uma lógica de pressão, de loby; havia uma certa inclinação por ser um estado pioneiro em saúde da família, avançou muito na ampliação das equipes de saúde da família; então vejo como uma necessidade permanente de atender as demandas por especializações. Com o tempo as universidades privadas viram nisso um filão de mercado, e aí começaram a montar estruturas particulares com mensalidades não tão salgadas, e como havia uma fila grande de profissionais por vagas na ESP-CE, o pessoal começou mais a migrar e a pulverizar mais a questão da especialização. E aí acabou formando uma ambiência mais favorável de negociação para cursos técnicos. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (1)**

Temos um avanço com relação ao ACS, mas ainda temos muitas lacunas com os outros profissionais de nível médio. E dentro desta perspectiva de quem está na saúde, e não tem formação nenhuma que é uma grande lacuna; vai fortalecer, vai permitir que os profissionais que estejam na saúde eles tenham uma qualificação e uma formação técnica. Os recursos que são destinados para estas áreas ainda são insuficientes, mas a gente acredita que é um começo, e que precisa cada vez mais se implantar as políticas de educação permanente nos municípios para ter recursos destinados inclusive para este profissional. (...) Muitos profissionais começaram a desenvolver o trabalho, e são práticos, e desenvolvem uma função numa área e não tem uma formação específica. Foi uma formação ao longo de sua vida, com a própria experiência, mas não com formação pedagógica, com um trabalho voltado para a qualificação dele. E aí existem muitos cursos, mas ainda no âmbito privado e a gente vê a importância das escolas de saúde pública a nível nacional, nessa questão dessa formação. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (3)**

Infelizmente não foi concluído (o curso do ACS), porque uma turma fez, outra não fez... porque era dividido em módulos, fez uma parte e não concluiu e até hoje não foi dada nenhuma justificativa; eu acho até que eles não chegaram a receber declaração nem nada... por que eu acho que isso é uma forma de valorizar o curso. Foram muitas horas, seis meses de curso, era uma vez por mês, bem puxado, o dia inteiro, eles cumpriram uma carga horária bem rigorosa. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (2)**

O curso técnico ACS foi lançado via ESP-CE com o objetivo de num determinado momento chegar a cobrir 100% do Estado. Só que até agora ainda está no formato piloto que foram as primeiras turmas que eles conseguiram otimizar (...). O curso técnico em si ele ainda não chegou a se tornar universal para a categoria de ACS dos municípios cearenses, porque ele ainda não ganhou escala suficiente. Eu acho até que tinha que abrir isso; a ESP-CE tinha que encontrar mecanismos, de abrir isto para a UVA, para a UECE, para a URCA, para que a gente pudesse dar capilaridade e uma dinâmica mais rápida a este processo, pois afinal são quase 13 mil ACS no Estado. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (1)**

Há, porém, um dilema expresso na fala de um(a) gestor(a) entre demanda dos serviços, exigências de formação e fixação dos profissionais nos municípios.

Há ainda uma fragilidade muito grande neste quesito da carreira no SUS. Antigamente se falava muito da precarização do trabalho, por não ser concursado o profissional não se fixava no município. Hoje o cara é servidor público concursado, pede licença não remunerada que é direito dele para fazer mestrado, mas como é que eu toco o serviço lá? (...) Isso é difícil pra quem está na gestão conciliar estas arestas. No caso técnico, no interior é com menos intensidade, mas na região metropolitana existe. Você tem uma rede enorme de entidades filantrópicas ligadas ao SUS e hospitais também que absorvem a mão-de-obra. Por exemplo, 50% dos técnicos e auxiliares de enfermagem que trabalham no nosso hospital eles tem um outro vínculo em outra cidade, e acaba que lá na frente se eles receberem uma proposta financeira melhor, acaba deixando ou pedindo uma licença sem remuneração... é complexo isso. A gente não evoluiu ainda nesta questão da carreira do SUS, pra tentar fixar o profissional. **Gestor(a) Municipal de Saúde. (1)**

### **5.1.3 A observação aberta**

Seguem duas sínteses de relatos: de prática pedagógica e evento de formatura de curso técnico da ESP-CE, os quais podem ser encontrados na íntegra, nos apêndices (APÊNDICES IX e X).

#### **O relato da prática pedagógica observada**

O CTSB estava sendo realizado em município da Região Metropolitana de Fortaleza. A atividade em sala de aula é conduzida, via de regra, por dois(duas) facilitadore(a)s, sendo que a prática observada foi conduzida por um(a) facilitador(a), em virtude de que o(a) outro(a) estava em processo de substituição. A disposição das cadeiras em círculo, a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem e a relação facilitador(a)-aluno(a) demonstraram uma ambiência leve; não descuidando das responsabilidades de cada um dos agentes. Os guias do Aluno e do Professor utilizados como material didático deixavam lacunas no inscrito e na aplicação pelo(a) facilitador(a) (ausência de sinopse, o que dificultava por vezes a compreensão da linguagem textual; ausência de explicação e contextualização acerca do programa do novo módulo que iniciava, bem como o destaque às competências que estavam apresentadas no material; ausência na articulação das diferentes manifestações das competências – saber/saber-fazer/saber-ser, tão enfatizadas pelo(a)s gestores quando das entrevistas; no momento da discussão dos conteúdos pelo(a) facilitador(a). Constatamos a realização de atividades lúdicas que facilitavam o processo de aprendizagem, contudo o saber agir não foi oportunamente explorado, quando do estudo de situações reais. Facilitador(a) demonstrou desconhecimento sobre PPP da ESP-CE e insuficiente capacidade reflexiva sobre o que seria formar por competências.

#### **O relato do evento de formatura do Curso Técnico em Saúde Bucal**

Ao sermos convidada à participar de evento de formatura de um dos cursos técnicos, por nós tomado como unidade de análise no estudo de caso, avaliamos isto como uma oportunidade de analisar os discursos dos diferentes sujeitos participantes, com representações diversas naquele ato, identificando de maneira indireta como a abordagem por competências estava presente nos discursos sobre a Educação Profissional técnica de nível médio, na

manifestação do(a)s organizadore(a)s do ato, dos gestores da Escola, gestores de saúde dos municípios, professore(a)s/facilitadore(a)s e aluno(a)s.

O clima era de celebração e confraternização. Evidenciamos, na nossa percepção, o destaque das falas dos sujeitos envolvidos, agrupando-os como formandos, facilitadores, gestores do SUS e gestores da ESP. No discurso oficial do(a) cerimonialista, o anúncio era quanto aos dados objetivos: número de formandos, prazo de realização, municípios envolvidos, presenças registradas, com destaque, na nossa percepção, do objetivo do curso: o curso visa à “*aquisição de conhecimentos técnicos*”; sem esquecer que o curso fora “*realizado com criatividade e afetividade*”. Para os formandos, uma nova conquista, com um sentimento de missão cumprida, empenho pessoal e sacrifícios realizados para alcançar este momento; percepção da importância das trocas, oportunidades, destacando conteúdos, experiências e atividades como meios de aprendizagem. Para o(a)s facilitadore(a)s, a satisfação de contribuir para o momento; entretanto, quando se fala em formação, não se esquecem dos instrumentos tradicionais, “*(...) teorias, trabalhos, provas (...)*”. Destaca o trabalho em equipe, sem esquecer o “conhecimento técnico”, mas destacando a importância da humanização na prática profissional. Para os gestores do SUS, uma fala política quanto à dívida com os profissionais de nível médio ensinando formação e da importância da formação/educação permanente em saúde para melhorar o acesso e a qualidade dos serviços no SUS. Para os gestores da ESP-CE, uma fala política sobre os compromissos dos Governos Federal e Estadual em responder a uma dívida quanto a ensinar capacitação aos trabalhadores de nível médio que se agregam aos serviços de saúde. Destaca experiências realizadas, mas reconhece o muito que falta a realizar na área da educação profissional. Destaca a missão da ESP, numa ação coletiva e esforço para aproximar o ensino dos serviços, acreditando no impacto que a formação tem para as mudanças que o SUS precisa, evidenciando a responsabilidade e compromissos dos formadores com o SUS. Destacamos, ainda: as falas do(a) formando(a), e do(a) facilitador(a), se reportam intensamente ao coroamento do momento presente, não fazendo referência direta ao SUS; discurso mais de emoção, ressaltando para ele(a)s a riqueza do processo de formação. Já no discurso dos gestores, o SUS esteve em pauta, fazendo relação direta entre formação e qualificação dos serviços, e a constatação da dívida com a educação profissional. Observamos que nenhum dos oradores fez referência em seus discursos às competências profissionais do Técnico em Saúde Bucal, de forma a contextualizar aquela formação com suporte a um Programa de Formação coordenado pela ESP-CE.

Esta observação permitiu-nos constatar a importância da educação profissional técnica para o conjunto dos agentes naquele ato presentes, e sua repercussão positiva nos serviços de saúde. Para os que destacaram o processo formativo, o discurso ainda estava marcado por práticas tradicionais, mas com evidências de novas experiências educacionais que aproximam aluno(a)s/trabalhadore(a)s e facilitadore(a)s, e integram ensino-serviço.

Desta maneira, situamos os dados levantados por instrumentos de coleta, passando a seguir a categorização e a identificação da frequência com que as categorias aparecem nos dados coletados em diferentes fontes: discurso dos sujeitos, documentos do MEC, MS e CEC, bem como nos documentos oficiais da ESP-CE

## **5.2 Análise dos dados**

No método de Análise de Conteúdo, trabalhamos com o que Franco (2008, p.41) chama de unidade de registro, que é a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência é registrada de acordo com as categorias trabalhadas, podendo ser de tipos diferentes, conforme a autora: a palavra; o tema; o personagem; o item. Elegemos, pela característica do material coletado nesta pesquisa, o Tema, que segundo Franco (2008, 42), é uma asserção sobre determinado assunto. Pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo, oriundos de documentos, entrevistas ou relato de observação.

Na seqüência, veremos quatro quadros: por fonte de dados, e um quadro-síntese, onde relacionamos unidades de registro e frequência com que foram destacadas, em ordem decrescente, de maneira a identificar os indicadores que ensejaram as categorias.

O primeiro dos quadros traz sentenças registradas nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa, que, agrupadas pela idéia-chave da unidade de registro, nos possibilitaram obter a frequência com que essa se manifesta nos discursos analisados.

**Quadro 12 – Sentenças Presentes nos Discursos dos Sujeitos Participantes da Pesquisa**

| <b>DISCURSO DOS SUJEITOS PARTICIPANTES DA PESQUISA</b>  | <b>FREQUENCIA</b> |
|---|-------------------|
| <b>A Construção do Currículo</b><br>(construção do currículo pelo corpo da ESP-CE e revisão por consultoria, desenho curricular inspirado na Holanda, alguns programas de formação construídos em cooperação com Canadá, atores envolvidos, limitação da participação dos gestores na discussão curricular, CEDES como orientador, passos para elaboração do currículo) | 18                |
| <b>A Avaliação</b><br>(Avaliação por Competências é um problema, não condiz com competências, dificuldade, fragilidade na avaliação do estágio, avaliação diagnóstica-formativa-somativa, reprovação)   | 12                |
| <b>A Abordagem por Competências</b><br>(definição, diversidade conceitual e de experiências, percepção, origem da referencia, desconhecimento)  | 11                |
| <b>A Formação dos Formadores/Professores/Facilitadores</b><br>(exigência de capacitação de 88h, Programa de Desenvolvimento Docente, facilitadores são profissionais de saúde – não há resistência as metodologias ativas, falta o olhar da didática, formação e acompanhamento, ausência de formação para supervisor)  | 10                |
| <b>Currículo por competências</b><br>(ponto de partida, orienta a formação, adequado à formação técnica, experiência nova na ESP-CE, unidade didática-competências-conteúdos, papel ativo do facilitador e aluno no processo ensino-aprendizagem)   | 08                |
| <b>Organização do currículo</b><br>(CTACS, CTE, CTSB, conteúdos; Etapas Formativas/Módulos dos cursos)  | 06                |
| <b>Desenvolvimento dos Currículos</b><br>(conteúdos transversais, atividades dinâmicas, metodologia da problematização: adequada para profissionais nível médio, orientação do MS, fortalece ensino-aprendizagem)   | 05                |
| <b>Manual do Curso e Guia do Professor e do Aluno</b>   | 04                |
| <b>Importância da Formação Profissional Técnica/Há uma demanda e dívida neste campo</b>   | 04                |
| <b>Avanço da formação junto a outras categorias</b>   | 02                |
| <b>Formação não concluída</b>   | 02                |
| <b>Alinhamento da ESP-CE com legislação, Referenciais Curriculares e CEC</b>  | 02                |
| <b>Serviços de Saúde como espaço de aprendizagem</b>  | 01                |
| <b>Impacto da Formação</b><br>(alunos mais propositivo e atuação em equipe)   | 01                |
| <b>Atores no processo de desenvolvimento dos cursos</b><br>(professor-facilitador, supervisor pedagógico, coordenador de curso, coordenador geral)  | 01                |

Para efeito de categorização dos dados analisados, consideramos toda e qualquer afirmação que se relacionasse a partir de uma ideia-chave da unidade de registro, agrupando-as. Consideramos as frequências, de 18 a 05, resultando em sete indicadores de destaque. Podemos concluir que são categorias baseado nos discursos dos sujeitos participantes da pesquisa: a construção curricular, a avaliação, a abordagem por competências, a formação de formadores, currículo por competências, organização do currículo e desenvolvimento curricular.

O segundo quadro revela sentenças presentes nos documentos analisados na pesquisa, que, igualmente agrupadas pelas ideias-chaves das unidades de registro, nos propiciaram obter a frequência com que essas se manifestam nos documentos oficiais originários do MEC, MS e CEC, conformando os indicadores, que apontaram nossas categorias de análise.

**Quadro 13 – Sentenças Presentes nos Documentos Oficiais (MEC, MS, CEC)**

| <b>DOCUMENTOS OFICIAIS (MEC, MS, CEC)</b>   | <b>FREQUENCIA</b> |
|---|-------------------|
| <b>A Organização do Currículo</b><br>(flexibilidade, interdisciplinariedade e contextualização; organização curricular com aprovação pelo Conselho Estadual de Educação; composto por competências, habilidades e bases tecnológicas; organizado em etapas com saídas intermediárias; uso de metodologias inovadoras e dinâmicas, integração ensino-serviço; desenho curricular modular; elaborar e executar propostas pedagógicas e organização curricular como responsabilidade dos estabelecimentos de ensino que definem competências específicas e planos de cursos) | 12                |
| <b>A Educação Profissional</b><br>(desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, aumenta resposta ao setor saúde, formação que considere as necessidades do SUS, princípios norteadores: desenvolvimento de competências para a laboralidade, EPT que contemple as dimensões política, social e produtiva do trabalho humano)  | 05                |
| <b>As Competências</b><br>(definição; para responder a desafios esperados e inesperados, competências gerais e diretrizes para o currículo como responsabilidade da União em colaboração com Estados, Distrito Federal e Municípios, competências gerais)   | 05                |
| <b>A Capacitação Pedagógica do corpo docente para EPT /Atribuições dos docentes e formação</b><br>(processos crítico-reflexivo-participativo; exigência de licenciatura, graduação plena ou programa de formação pedagógica para bacharéis; 88h/a de formação pedagógica)   | 04                |
| <b>Currículos de cursos técnicos na área saúde: exigências</b><br>(que permitam aos trabalhadores capacidade ampla de trabalho; mais que um rol de competências e habilidades)  | 03                |
| <b>Definição Perfil profissional</b><br>(do Agente Comunitário de Saúde com participação de especialistas e trabalhadores; mais amplos)   | 02                |
| <b>Referenciais Curriculares Nacionais</b><br>(responsabilidade do MEC)   | 01                |
| <b>Estágio Curricular ao longo do curso com 50% (600h/a) da carga horária teórico/prática (1.200h/a)</b>  | 01                |
| <b>Educação Permanente é aprendizagem no trabalho</b>   | 01                |

Igualmente ao processo do quadro anterior de categorização dos dados analisados, consideramos toda e qualquer afirmação que se viesse de uma ideia-chave da unidade de registro, agrupando-as. Consideramos as frequências, de 12 a 05, resultando em três indicadores de destaque. A partir desta análise, podemos concluir que são categorias com maior frequência nos documentos oficiais (MEC, MS e CEC) analisados nesta pesquisa: a organização do currículo, a educação profissional e as competências.

O terceiro quadro contém sentenças presentes nos documentos oficiais analisados na pesquisa, sendo eles originários da ESP-CE, que igualmente agrupadas pelas ideias-chaves das unidades de registro, nos possibilitaram obter a frequência com que essas se manifestam, definindo os indicadores que originaram nossas categorias de análise.

**Quadro 14 – Sentenças Presentes nos Documentos Oficiais da ESP-CE**

| <b>DOCUMENTOS OFICIAIS DA ESP-CE (PPP, PDI, RE)</b>  | <b>FREQUENCIA</b> |
|--|-------------------|
| <b>A Organização do Currículo na formação profissional técnica</b><br>(de acordo com áreas técnicas, com competências gerais, carga horária, etc; programação curricular (não inclui as competências); tem como referencia o perfil profissional de conclusão, modular; orientações para organização curricular: objetivos atendendo valores, capacidades e conhecimentos; fundamenta-se nos RCN EPT, CTACS inclui três etapas formativas com períodos de concentração e dispersão, o CTACS foi desenhado em itinerários formativos, ser elaborado a partir das necessidades dos serviços de saúde, possuir uma estruturação mínima – lacuna quanto as competências, Módulos organizados segundo abordagem em “espiral”) | 12                |
| <b>O Desenvolvimento do currículo por competências</b><br>(ênfase na aprendizagem significativa, método de ensino-aprendizagem centrado no estudante e baseado em problemas, metodologias dinâmicas e indissociáveis dos conteúdos com ligação teoria-prática-teoria).   | 08                |
| <b>A Construção do Currículo</b><br>(material didático e avaliação institucional e dos estudantes, suporte pelo CEDES; grupo de planejamento e desenho do currículo; atores participantes, alicerçado em diagnóstico das necessidades dos profissionais e das comunidades; assegurar similaridade entre o contexto da aprendizagem e a de atuação)   | 08                |
| <b>A avaliação</b><br>(processo sistemático, se inicia com a identificação dos objetivos de aprendizagem e termina com o julgamento da extensão em que esses objetivos foram atingidos, na EPT seu foco está no desempenho profissional; a avaliação somativa será apresentado em forma de escores, enfatizando comportamento cognitivo)   | 07                |
| <b>O Corpo docente e capacitação pedagógica</b><br>(Professor como ator na interpretação, elaboração e reformulação do currículo, funções de instrutor, tutor, facilitador, preceptor, multiplicador em ações educacionais, autorização temporária para profissionais na área específica para lecionar nos cursos apropriação da metodologia e do conteúdo da proposta dos cursos; participam do planejamento e organização dos programas de formação, coordena e desenvolve atividades didático pedagógicas, etc.)  | 06                |
| <b>O Estágio Curricular</b><br>(Atividade de aprendizagem social, profissional e cultural; a avaliação do estágio será contínua e global abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes; será desenvolvido pelos ACS nos serviços de saúde da família; o enfermeiro deverá acompanhar o desempenho do ACS no seu trabalho e prática profissional; cirurgiões-dentistas são capacitados para atuarem nas unidades de estágio)   | 05                |
| <b>O Currículo por competências</b><br>(conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes; competências esperadas do aluno: dimensões técnicas, científicas, pessoais e profissionais, currículo como conjunto integrado e articulado de situações-meio para aprendizagens significativas)   | 05                |
| <b>Perfil de conclusão</b><br>(do ACS envolve cinco competências, o CTSB possui competências gerais e 18 atividades específicas, CTE possui competências gerais, comuns a área da saúde, e 06 competências específicas,  | 03                |
| <b>Abordagem por Competências</b>  | 01                |
| <b>ESP-CE participa de cooperação com Canadá para formação recursos humanos, por competências</b>  | 01                |

|   |    |
|---|----|
| <b>Missão da Coordenadoria de Educação Profissional contribuir para fortalecimento do SUS</b>   | 01 |
| <b>ESP-CE atua em consonância com SESA e municípios</b><br>(identificação de necessidades; ESP-CE faz gestão dos cursos e municípios apoio logístico; | 01 |
| <b>Modalidades presencial e a distância</b>   | 01 |
| <b>Importância do professor como ator na operação do currículo</b>  | 01 |
| <b>ESP deseja formar profissional ético, crítico, reflexivo e autônomo</b>  | 01 |

Sobre a mesma lógica em que foram trabalhadas as unidades de registro anteriores, para identificação dos indicadores com maior frequência, consideramos no quadro acima, referente aos documentos da ESP-CE, as frequências, de 12 a 05, resultando em sete indicadores de destaque. Com arrimo nesta análise, podemos concluir que são categorias dos documentos oficiais da ESP-CE analisados nesta pesquisa: a organização do currículo, o desenvolvimento do currículo, a construção do currículo, a avaliação, o corpo docente e capacitação pedagógica, o estágio curricular, o currículo por competências, perfil de conclusão, abordagem por competências, dentre outros.

Feito este detalhamento da presença dos indicadores por fonte de dados, foi possível determinar as categorias presentes nas diferentes fontes de dados analisados, conforme quadro-síntese a seguir.

**Quadro 15 – Categorias/Frequência por Fonte de Dados**

| CATEGORIAS                        | FREQUÊNCIA POR FONTES    |                                   |                                  | FREQUÊNCIA TOTAL<br>POR CATEGORIAS/<br>FONTES |
|-----------------------------------|--------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|---|
|                                   | Discurso dos<br>sujeitos | Doc.Oficiais<br>(MEC, MS,<br>CEC) | Doc.<br>Oficiais<br>(ESP-<br>CE) |   |
| <b>Organização Curricular</b>     | <b>06</b>                | <b>12</b>                         | <b>12</b>                        | <b>30</b>                                     |
| <b>Construção do Currículo</b>    | <b>18</b>                | <b>-</b>                          | <b>08</b>                        | <b>26</b>                                     |
| <b>Formação de Formadores</b>     | <b>10</b>                | <b>04</b>                         | <b>06</b>                        | <b>20</b>                                     |
| <b>Avaliação</b>                  | <b>12</b>                | <b>-</b>                          | <b>07</b>                        | <b>19</b>                                     |
| <b>Abordagem por Competências</b> | <b>11</b>                | <b>05</b>                         | <b>01</b>                        | <b>17</b>                                     |
| <b>Currículo por Competências</b> | <b>08</b>                | <b>-</b>                          | <b>05</b>                        | <b>13</b>                                     |
| <b>Desenvolvimento Curricular</b> | <b>05</b>                | <b>-</b>                          | <b>08</b>                        | <b>13</b>                                     |
| <b>Educação Profissional</b>      | <b>04</b>                | <b>05</b>                         | <b>-</b>                         | <b>09</b>                                     |
| <b>Estágio Curricular</b>         | <b>-</b>                 | <b>01</b>                         | <b>05</b>                        | <b>06</b>                                     |

Esta ilustração permitiu-nos identificar as categorias mais frequentes no processo de análise de conteúdo que realizamos, estando expressas em ordem de maior frequência: Organização Curricular, Elaboração do Currículo, Formação de Formadores, Avaliação, Abordagem por Competências, Currículo por Competências, Desenvolvimento do Currículo, Educação Profissional Técnica e Estágio Curricular. Destacamos o fato de que, em cada um dos quadros anteriormente apresentados individualmente, por fonte de dados, consideramos como categorias todas aquelas que emergiram das unidades de registro, independentemente de frequência.

Neste quadro, para efeito de cômputo geral das frequências nas três fontes de dados da pesquisa, consideramos aquelas referentes aos indicadores com frequência igual ou superior a cinco em pelo menos uma das fontes, incluindo também a contagem das categorias presentes em pelo menos duas fontes, independentemente de frequência.

Tivemos, portanto, nove categorias que se destacaram. Para efeito de nossa análise a seguir, tomamos seis delas como referência, e as outras três compreendemos estar a elas associadas. Reportamo-nos a categoria “Avaliação”, destacada sobretudo no discurso dos sujeitos, em virtude dos desafios que marcam a avaliação por competências nos cursos de formação profissional técnica na ESP-CE. É por nós compreendida como parte da categoria “desenvolvimento do currículo”, entendendo que a avaliação integra o processo formativo e que precisa estar fortemente articulada com o ensino-aprendizagem. Da mesma forma, compreendemos dentro da categoria “desenvolvimento curricular”, o que foi identificado como “estágio curricular”. Quanto à categoria “Educação profissional”, faremos sua discussão associada a duas das categorias conceituais, “ideologia” e “poder”.

### **5.3 As convergências, divergências e lacunas identificadas**

A partir da categorização, organizamos um quadro sistematizando o que é convergente e o que é divergente, divergente em parte ou apresenta lacuna, com base no discurso dos sujeitos e dos documentos oficiais analisados. Destacamos em outro quadro, nas categorias de análise, o que chamamos de “marcas da ESP”, ou seja, aspectos evidenciados em seus documentos ou nas entrevistas dos agentes, que, não estando associados diretamente aos documentos oficiais do MEC, MS, CEC e outros, possuem importância para nossa pesquisa.

**Quadro 16 – O Que é Convergente, Divergente, Divergente em parte ou Apresenta Lacunas com Base nas Categorias Conceituais**

| CATEGORIAS                               | O QUE É CONVERGENTE  | O QUE É DIVERGENTE, DIVERGENTE EM PARTE OU APRESENTA LACUNA   |
|--|--|---|
| <p><b>CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS</b></p> | <p>-Responsabilidade da União definir competências gerais e diretrizes para a EPT</p> <p>-Responsabilidade das Escolas elaborar propostas pedagógicas e competências específicas.</p>  | <p>- Lacuna quanto às competências, na orientação dos componentes de elaboração Curricular (CEC, PNEPS, ESP-CE).</p> <p>-Competências Gerais para a saúde, presentes no CTE e CTSE; ausente no CTACS.</p> <p>-Competências específicas: apresentadas no TE, como atividades no CTSE; não apresenta-se no CTACS.</p>   |
| <p><b>ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS</b></p> | <p>-Princípio norteador da EP.</p> <p>-É referência para o perfil profissional do curso.</p>   | <p>- Concepção de competências inscrita nas DCN EPT. Ausente nos RCN EPT Saúde, Res. CEC e Port. GM/PNEPS.</p> <p>-ESP-CE conceito simplificado no inscrito e manifestado.</p> <p>- O termo competências não está incorporado no discurso de gestores de saúde, facilitadores e alunos, e na prática de sala de aula.</p> <p>-Não se apresenta referencial teórico sobre competências.</p>  |
| <p><b>CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO</b></p>    | <p>-Deve incorporar dimensão política, social e produtiva do trabalho humano.</p> <p>-Deve atender demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade.</p> <p>-Deve observar: perfil demográfico, epidemiológico e sanitário; profissional com autonomia e iniciativa; trabalho em equipe; questões relativas à ética;</p> | <p>-ESP-CE: Participação limitada de gestores de saúde. Não participação de trabalhadores/alunos.</p> <p>-Identifica as demandas (SESA/Gestão/Serviços); desenha e executa os currículos (ESP-CE).</p> <p>-No desenho curricular: ênfase nos objetivos de aprendizagem.</p> <p>- Divergência entre o inscrito e o praticado quanto a atualização do currículo conforme demandas do MT.</p> <p>-Revisão dos Planos de cursos por parte de um(a) consultor(a).</p> <p>-ESP-CE: Dez passos para elaboração. (Ênfase na elaboração de objetivos à APC).</p> <p>-No CTACS construção diferenciada em virtude do tempo/agente financeiro.</p> |
| <p><b>ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO</b></p>   | <p>-Cursos organizados em etapas com terminalidade.</p> <p>-Alternativas metodológicas inovadoras e para resolução de problemas.</p> <p>-Desenho modular ou por etapas.</p>  | <p>- Compõem a organização curricular: Competências, Habilidades e bases tecnológicas (RCN EPT Saúde). No PC TE está de acordo; nos CTACS e TSB organizam-se apenas por competências.</p>   |

|                                     |   |  |
|-------------------------------------|---|--|
| <b>DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Integração Ensino-Serviço.</li> <li>-Contato precoce com a prática.</li> <li>-Estágio ao longo do curso.</li> <li>-Aprendizagem significativa;</li> <li>-Orienta formação profissional para: identificar situações novas, auto-organização, tomada de decisão, resolver problemas.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- alteração no desenvolvimento do currículo: baixa flexibilidade (DS).</li> <li>- Avaliação: refere-se a diversos métodos de certificação dos objetivos de aprendizagem; a nota e a frequência como critério para certificação. Não faz referencia as competências.</li> <li>-ESP-CE, destaca termos: conteúdo, performance do estudante, comportamento da área cognitiva.</li> <li>-Modelo de avaliação incompatível com o desenvolvimento de competências.</li> </ul> |
| <b>FORMAÇÃO DE FORMADORES</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitação pedagógica do corpo docente que atua com autorização temporária.</li> <li>-Plano de capacitação pedagógica com 88 h/a, com módulo inicial de 40hs.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Facilitador entrevistado não conhecia PPP da ESP-CE e não havia participado de formação pedagógica.</li> <li>-Corpo docente é temporário: os que fizeram os PC's em geral não se encontram mais na ESP-CE.</li> <li>-Aluno(a) identifica limitação do profissional de saúde que está em sala de aula, como docente.</li> <li>-Profissionais dos serviços de saúde em supervisão de estágios: lacunas quanto a preparação para esta função.</li> </ul>                  |

Antes de realizar a análise da configuração deste quadro, é importante destacar, como dissemos, quais são, com base nos dados coletados, algumas marcas próprias à ESP-CE que podemos evidenciar nas categorias analíticas trabalhadas.

**Quadro 17 – Marcas da ESP Evidenciadas a partir das Categorias**

| CATEGORIAS                        | MARCAS DA ESP   |
|-----------------------------------|---|
| <b>CURRÍCULO POR COMPETÊNCIAS</b> | -Define concepção de currículo em seu PPP e nos Planos de Curso TE e TSB.   |
| <b>ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS</b> | -Atores concebem Competência: “Ponto de partida para construir currículo”; “conceito simples, pragmático que nos ajuda a desenhar currículo”; “conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes”; “deste 1997 a ESP trabalha por competência por opção, não por exigência legal”; “tem que ter conhecimento, habilidade e atitude”; “a gente ainda tem muito o que aprender”; “são critérios pré-estabelecidos que o profissional deve alcançar”; “eu sei que tem ligação com o Canadá”; “o currículo por competências não faz muito tempo que a ESP está trabalhando”; “tem três dimensões: conhecimento, habilidade e atitude”; “competência é aquele que tem conhecimento, habilidade e também atitude”; “para mim é uma coisa nova”; “desenvolver competência é desenvolver habilidade, mas eu não ouvi falar não”; “é um jargão muito usado”. |
| <b>CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO</b>    | -Sistema inspirado na Holanda;<br>-Desde 2006 a ESP-CE participa do Projeto de Intercambio de Conhecimentos com o Canadá, para Formação de Recursos Humanos por Competências nas Escolas de Formação em Saúde do Estado do Ceará”. (PPP, p.22)  |

|                                     |   |
|-------------------------------------|---|
| <b>ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO</b>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Modalidade presencial (CTACS,CTE, CTSB) e semipresencial (CTE, CTSB);</li> <li>-Abordagens metodológicas: PBL (aplicada no nível superior) e problematização (aplicada no nível médio);</li> <li>-Unidades didáticas;</li> <li>-Guia do(a) facilitador(a) e do(a) aluno(a);</li> <li>-Módulos organizados segundo abordagem em espiral;</li> <li>-Utiliza avaliação diagnóstica, formativa e somativa.</li> </ul>   |
| <b>DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Serviço como espaço de aprendizagem;</li> <li>-Ensino centrado no estudante;</li> <li>-Aluno é o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem;</li> <li>-Plano de ensino orientado pelas necessidades dos serviços de saúde e dos alunos;</li> <li>-Estágio curricular é considerado atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, em situações reais de vida e trabalho;</li> <li>-As orientações curriculares apontam: temas transversais, construção de conceitos a partir de situações concretas, sob diferentes pontos de vista, rigor e formalização. Na manifestação dos entrevistados: atividades dinâmicas e ensino-aprendizagem parte do conhecimento prévio do(a) aluno(a).</li> </ul> |
| <b>FORMAÇÃO DE FORMADORES</b>       | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Capacitação a partir de uma metodologia vivencial e participativa;</li> <li>-Sujeitos envolvidos: professor(a)-facilitador(a); supervisor(a) pedagógico; supervisor(a) de estágio; coordenador(a) de curso;</li> <li>-Define o professor como ator na interpretação, elaboração e reformulação do currículo.</li> </ul>   |

Com base nas unidades de registro agrupadas na ilustração, nos dois últimos quadros que sintetizam as convergências, divergências e o que chamamos “marcas da ESP-CE”, podemos fazer uma análise geral sobre o tema proposto na tese, apontando algumas evidências.

Os documentos oficiais que normatizam a formação profissional técnica de nível médio, e na área da saúde, assim como os documentos orientadores da ESP-CE, de uma maneira geral, demonstram coerência entre si, apostando na importância da EPT para a qualificação do Sistema Único de Saúde, exigindo, por meio dos processos formativos, um perfil profissional que responda a compromissos que vão para além de exigências exclusivamente técnicas.

Percebe-se de forma recorrente, nos discursos dos(as) gestor(a)s da ESP-CE, gestor(a)s municipais de saúde e aluno(a) trabalhadora(s), uma constatação quanto a uma priorização de oportunidades de formação para profissionais de nível superior dos serviços de saúde. Sabe-se que a ESP-CE inicia seu trabalho em 1993, com a oferta de cursos de formação dos gestores para os Sistemas Locais de Saúde e de pós-graduação para profissionais que atuavam no SUS, no momento em que este se estruturava no Estado, ofertando maior qualificação aos que estavam na linha de frente dos processos de descentralização da política pública de saúde, especialmente com a criação do Programa de Saúde da Família, em 1994, sendo o Estado do Ceará pioneiro na implantação desta política de atenção primária à saúde. Embora esteja registrado no PDI (2010, p.14) o fato de que desde

a sua criação, em 1993, a ESP-CE tem como um de seus focos a formação de profissionais de nível médio, no patamar de atendente e auxiliar, foi apenas em 2002 que passou a ofertar cursos técnicos para profissionais de nível médio.

Para desenvolver ações de ensino, na perspectiva da educação profissional técnica, como a ESP-CE concebe currículo e competências, já que seus documentos associam currículo com enfoque por competências?

Os documentos oficiais que orientam a educação profissional técnica, no plano nacional e no Estado do Ceará, incluindo os documentos normativos da Escola de Saúde Pública, estão de acordo quanto à corresponsabilidade no estabelecimento de competências e diretrizes para a EPT, cabendo ao MEC, por meio das DCN EPT na saúde a orientação quanto às competências gerais e às escolas, a definição das competências específicas que comporão seus currículos, bem como a elaboração de seu projeto pedagógico. Os Planos de Cursos Técnicos deverão, contudo, ser submetidos à apreciação e aprovação dos órgãos competentes em cada unidade federada.

Ao longo da apreciação dos dados da pesquisa, expressos como unidades de registro, conforme destacamos no último quadro, vamos identificando contradições ou lacunas que nos deixa perceber que o currículo por competências não é algo que se mostra consolidado e acordado entre todo(a)s os agentes/instituições no processo. Neste sentido, destacamos o enunciado da Resolução do MS, de Nº 1996/2007, Anexo III, quando, apontando os itens que devem compor a matriz curricular, não faz referência às competências. Da mesma forma, a ESP-CE, quando faz referência à Programação Curricular (PDI, p.37), inclui entre seus componentes os Conteúdos Programáticos e Objetivos de Aprendizagem; mas não se refere às competências como parte dela; embora em outros itens e documentos as tenham como referência e os atores entrevistados assim o manifestem.

As concepções de currículo e de competência estão presentes nos documentos oficiais da ESP-CE. Podemos visualizar a ideia de currículo, como um documento formalizado, fundado nas exigências legais, dito centrado nas competências, com intensiva relação com os serviços de saúde, orientado pelos RCN Área Técnica Saúde, que enfatiza seu alicerce em diagnósticos das necessidades dos profissionais a serem capacitados e das comunidades onde atuam (PDI, p. 12). Embora os documentos PPP, PDI e RE tratem da proposta curricular da ESP-CE, a definição de currículo é apresentada apenas nos planos de cursos TE e TSB.

Plano de Curso ou Programa de Formação constituem os nomes mais usados nos documentos para se reportarem ao conjunto de informações, orientações e fundamentos que compõem o chamado currículo.

Já quanto à competência, encontramos sua definição expressa no Projeto Político-Pedagógico (p. 53) como “um conjunto integrado de conhecimentos, habilidades e atitudes”. Estando esta definição presente no item do PPP intitulado Premissas e diretrizes gerais dos programas educacionais, destaca os pilares sobre os quais os currículos devem ser elaborados:

- a) Centrado no Estudante;
- b) Baseado em Problemas;
- c) Aprendizagem no Contexto;
- d) Abordagem Temática Multidisciplinar, Integrada e por Competência;
- e) Orientação e base na Comunidade. (PPP, p. 52-55).

Percebe-se, todavia, uma lacuna sobre a presença do termo competência em diferentes momentos dos documentos orientadores. Mais uma vez, destacamos, no PPP (p.51), quando se refere a novos conceitos no campo da educação, impulsionados pela reforma no ensino, não fazendo referência à APC.

Figurando na LDB como princípio da EPT, o desenvolvimento de competências não é apresentado de forma conceitual nos RCN EPT – área Saúde; na Resolução CEC N ° 413/2006 e na Portaria GM/MS nº 1.996/2007. É nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução CNE N° 04/99) que a concepção de competência é expressa, embora de maneira breve. É no Parecer N° 16/99, que fundamenta as Diretrizes há pouco indicadas, que o conceito de competência é mais detalhadamente expresso.

Quanto à manifestação dos gestor(a)s da ESP-CE estas demonstram guiar-se pelo conceito expresso na Resolução N° 04/99, sendo parte dela expostas no PPP da ESP-CE. Sem demonstrarem maior aprofundamento conceitual, enfatizam a pertinência dessa abordagem nos programas de formação técnica. Na compreensão do(a)s gestor(a)s municipais de saúde e aluno(a)s-trabalhador(a)s, o termo competência caminha do senso comum ao desconhecimento do que venha a ser competência num processo formativo. Igualmente no evento de formatura observado, nenhuma referência ao termo foi registrada.

No que diz respeito à elaboração curricular, os documentos oficiais da ESP-CE nos falam das *expertises* internas, que a orientam, sem, contudo, deixar de envolver os grupos de trabalho nas diferentes áreas de formação da ESP-CE. As referências de elaboração se inspiram nos modelos da Holanda e Canadá, conforme registrado nos documentos oficiais e na manifestação do(a)s entrevistado(a)s.

Os currículos dos programas educacionais da ESP-CE, conforme seus documentos oficiais, partem do diagnóstico das necessidades dos profissionais e das comunidades onde atuam.

Embora já identificados quem são os agentes envolvidos no processo de elaboração curricular – coordenadores dos cursos, professores, profissionais dos serviços, especialistas pedagógicos e de conteúdo, internos e externos à ESP-CE e consultore(a)s – os documentos não referem sobre a participação dos trabalhadores a quem o curso é destinado, ou de empregadores, no caso da ESP-CE, são os gestores da rede/dos serviços de saúde pública; supostamente principais interessados e demandantes pela qualificação profissional do(a)s trabalhadore(a)s em suas unidades locais de saúde.

Identificamos o fato de que o(a) gestor(a) municipal de saúde se envolve no processo por meio de parceria estabelecida entre a ESP-CE, os serviços e os municípios, via Comissão Intergestora Bipartite (CIB), instância responsável pela pactuação, em diferentes aspectos, da política de saúde pública no Estado do Ceará, envolvendo os gestores do SUS no âmbito do Estado, a SESA e representação de gestores municipais de saúde. Esta mediação é liderada pela SESA-CE. Destacamos também as CIES, que atuam na pactuação quanto à implementação da PNEPS, no nível de cada Estado. Percebem-se divergências entre gestor(a)s da ESP-CE e gestor(a)s municipais quanto ao envolvimento no que diz respeito à participação destes na formulação curricular; limitando-se esta participação à apresentação de demandas e pactuação do número de vagas destinadas aos municípios ou serviços da Rede SESA, conforme destacam alguns gestor(a)s. Identificamos o fato de que a participação dos gestor(a)s municipais nos processos educacionais não está prevista nos documentos oficiais da ESP-CE.

Quanto aos atuais coordenadore(a)s dos três cursos analisados, aqui considerado(a)s gestor(a)s da ESP-CE, manifestam não ter participado, pois chegaram após o momento da feitura dos programas de formação; o que dificulta reaver com detalhes os processos desencadeados na época. Referem-se sempre a pessoas que conduziram o processo.

A flexibilidade curricular também é outro aspecto que encontra desacordo entre o(a)s entrevistado(a)s, quando o PPP (p.66) expressa a necessária atualização do currículo segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho, e o(a) gestor(a) municipal de saúde faz referencia ao não atendimento quanto às demandas de inserção de questões de interesse do município na formação e desenvolvimento curricular.

Percebemos que a dinâmica de formação curricular, bem como a participação dos agentes envolvidos, é diversa e depende dos processos históricos de cada uma das formações

(TACS, TE e TSB, por nós analisados), que compreendem também a APC de maneira diferenciada, organizando os planos de curso, onde se encontram as competências gerais e específicas, de maneira diversa.

Podemos assim dizer que o desenho curricular dos programas educativos da ESP-CE, no nível da formação profissional técnica, atende às exigências de organizar-se, baseado no desenvolvimento de competências, conforme os referenciais normativos. Em nenhum momento, todavia, identifica-se em seus documentos ou na fala de seus/suas gestore(a)s a necessidade de discussão, anterior à constituição dos planos de curso, da concepção de competência que fosse além da simples definição, de forma a fundamentar toda a organização e o desenvolvimento curricular. Observemos que, na fala de um dos participantes da pesquisa, a ESP-CE se utiliza de um referencial de elaboração curricular que trabalha com dez passos para fazer o currículo, iniciando com a justificativa e concluindo com o sistema de avaliação do curso, sem fazer qualquer referência às competências, como abordagem que orienta a realização curricular.

Após apresentarmos os dados sobre as concepções de currículo e competências, as lógicas de elaboração curricular e agentes envolvidos, queremos refletir sobre como acontecem a organização e o desenvolvimento dos processos de formação com procedência no que se chama currículo por competências. E ainda questionar: a abordagem por competências como diretriz dos programas educacionais tem influência no processo formativo e em suas estratégias pedagógicas aplicadas?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica anunciam a organização curricular como prerrogativa e responsabilidade de cada escola. Orientações gerais estão previstas nos RCN EPT – área saúde – que são seguidas pelos documentos da ESP-CE. Assim preconizam: competências, habilidades e bases tecnológicas como elementos da organização curricular; desenho curricular modular, organizado em etapas com terminalidade, adotando opções metodológicas inovadoras e dinâmicas, que exercitem a resolução de problemas no processo de ensino-aprendizagem; integração ensino-serviço; organização de currículos técnicos que se fundamentem nos perfis sanitários das comunidades, no trabalho em equipe; currículos flexíveis, interdisciplinares e ensejando o contato precoce do aluno com os serviços de saúde. Destacam ainda o estágio que deve se dar ao longo de toda a formação técnica. Algumas destas orientações estão presentes no Decreto Federal Nº 5.154/2004 bem como na Resolução CEC Nº 413/2006.

Nos três cursos por nós analisados, dois deles, Enfermagem e Saúde Bucal respondem às orientações de etapas com terminalidade, com a certificação de Auxiliares em Enfermagem

e em Saúde Bucal. Apresentam as 20 competências gerais previstas nas DCN EPT, mas, quanto às competências específicas organizam de modo diferenciado. Já o CTACS não se organiza com terminalidade; não traz as competências gerais previstas para os cursos técnicos na área da saúde, e organizam de maneira diferenciada suas competências específicas, sendo cinco, distribuídas no desenvolvimento de três etapas formativas. Destaca no item referente ao estágio supervisionado que, este se realizará concomitante com a atuação cotidiana destes profissionais no seu campo de trabalho, devendo o mesmo ser acompanhado pelo(a) enfermeiro(a) da Equipe de Saúde da Família a que está vinculado.

Uma particularidade do CTACS é que seu Plano de Curso trabalha com a ideia de itinerário formativo, ou seja, o profissional ACS incursiona por uma formação progressiva, com etapas formativas independentes, o que possibilitará uma progressão do curso concomitantemente à elevação da escolaridade do ACS; diferentemente dos demais cursos técnicos que exigem a conclusão do curso médio (ou estar cursando) para iniciar o curso técnico.

O RE (Art. 119 e 120) contém uma estrutura de organização curricular mínima, destacando em um dos itens que devem constar “conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem”. Mais uma vez, não fazendo referência as competências, desconsiderando, o que trata o PPP (p.53), quando anuncia: “o desenho dos currículos dos diversos programas educacionais deve ser baseado no desenvolvimento de competências”.

Observamos, contudo, que a abordagem por competência se mostra, em alguns momentos do discurso escrito e falado, como referência para o currículo, mas há entre as diretrizes centrais dos programas de formação uma que tem bastante destaque nos documentos oficiais. « Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) deve ser adotada como a principal perspectiva educacional dos currículos dos diversos programas educacionais ». (PPP, pg. 54). O PBL demonstra-se como uma marca metodológica que lhe imprime um valor histórico desde o nascedouro da ESP-CE, possuindo um aporte conceitual que o fundamenta. Este diferencial forte, também é percebido na fala de gestores da ESP-CE.

Ainda na sua organização curricular, considera a avaliação do(a) aluno(a) como processo sistemático que se inicia com a identificação dos objetivos de aprendizagem e termina com um julgamento acerca da extensão em que esses objetivos foram atingidos. Mais uma vez, a ausência da competência como referência, neste caso, para a avaliação. Quanto à avaliação do estágio supervisionado, os planos de curso de TE e TSB destacam que a avaliação abrange conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas e reforçadas progressivamente. O critério de nota destacado nos documentos oficiais da ESP, utilizado

para avaliar os processos de aprendizagem, também se encontra desacordado em relação ao propósito de desenvolver competências.

Na manifestação do(a)s gestor(a)s da ESP entrevistado(a)s, a referência da APC como orientação para organização curricular é evidenciada. Igualmente destacam, mas com maior propriedade, a abordagem metodológica da problematização.

O espaço do serviço é considerado como *locus* privilegiado de aprendizagem; e a integração ensino-serviço tem destaque na formação, no campo da saúde, que se orienta pela PNEPS, e é destacada pelo(a)s entrevistado(a)s.

Os Guias do(a) Aluno(a) e do Facilitador(a) são destacados pelo(a)s entrevistados. Eles reúnem a programação de cada unidade didática, com temas, competências, objetivos de ensino-aprendizagem, carga horária e período de concentração e dispersão da unidade didática. Incluem ainda, o tempo de cada atividade, estratégias educacionais e temas. O roteiro de atividades, por dia, é acompanhado das instruções quanto às atividades previstas, textos de apoio e legislação/resoluções relativas ao tema. O Guia do(a) facilitador(a) diferencia-se do Guia do(a) aluno(a) na medida que acrescenta orientações ao(a) facilitador(a) para o desenvolvimento das atividades do guia.

Como, porém, toda esta dinâmica se desenvolve no processo de formação? Que articulação podemos visualizar entre organização do currículo, e o desenvolvimento curricular por meio das práticas de ensino? Que repercussão o desenho curricular e a orientação de formar por competências têm no dia a dia da prática educativa?

Sabemos que a dinâmica de desenvolvimento de um currículo por competências dependerá do referencial de competência trabalhado e incorporado à proposta pedagógica da instituição de ensino. Desta maneira, queremos compreender como a ESP-CE, que anuncia em seus documentos oficiais a utilização de metodologias para aprendizagem centrada no estudante e baseada em problemas, aplicando a linha de aprendizagem significativa e reflexiva, constitui a dinâmica de desenvolvimento do seu currículo, dito por competência, no campo da formação profissional técnica para a área da saúde.

No que diz respeito ao desenvolvimento curricular, as orientações estão presentes nos RCN EPT, área da saúde, que defende uma formação profissional técnica de caráter amplo, na medida em que orienta o desenvolvimento de competências que responda aos desafios profissionais esperados e inesperados, exigindo dos profissionais da área mais do que um rol de competências e habilidades. (RCN, 2000, p.20).

Assim orientando-se, o PPP da ESP-CE (p. 53 e 54) reporta-se às diversas dimensões que compõem as competências esperadas do profissional/aluno-dimensões técnicas,

científicas, pessoais e profissionais, relacionadas ao sistema de saúde e vinculadas à sociedade.

No que concerne à integração ensino-serviço, conforme anunciamos há instantes, está presente na PNEPS, e é bastante destacada pelo(a)s gestore(a)s da ESP-CE.

Julgamos importante evidenciar o que se faz presente nos documentos norteadores da ESP-CE quanto à dinâmica de desenvolvimento curricular: elaboração do conhecimento pelo sujeito; diálogo como condição do conhecimento; educação na perspectiva libertadora; inserção da realidade imediata em dimensões mais amplas.

No desenvolvimento curricular, interessa-nos observar como se desenvolvem as estratégias pedagógicas no itinerário formativo coordenado pela ESP-CE. Ao definir as competências a serem trabalhadas na trajetória formativa dos profissionais, faz-se necessário identificar os recursos a serem mobilizados, oferecendo situações variadas e diferentes estratégias pedagógicas para a aprendizagem. Acrescente-se a isto a posição e a relação do professor/facilitador com o aluno/profissional, que intervém na aprendizagem do aluno, facilitando-o.

Com efeito a ESP-CE anuncia seu foco de ensino-aprendizagem centrado no estudante e baseado em problema; abordagem ‘em espiral’, de modo a possibilitar que problemas similares sejam tratados diversas vezes ao longo do currículo em níveis de profundidade e/ou sob ângulos de visão diferentes; existência de temas transversais; elaboração de conceitos baseada em situações concretas, sob diferentes pontos de vista e arrimada em progressivos níveis de rigor e formalização.

Os planos de cursos TACS, TE e TSB destacam a problematização da realidade como método relevante para a formação profissional técnica em saúde, considerando o aluno como principal sujeito do ensino-aprendizagem.

A avaliação do(a) aluno(a), embora evidenciada como uma dinâmica, um fenômeno, contínuo, diagnóstico, formativo e somativo, enfatiza nos documentos escritos, dicções como desempenho profissional, conteúdo, performance, processo instrucional e conduta, destacando os resultados da avaliação somativa que serão apresentados em termos de um escore total, destacando, principalmente, comportamentos da área cognitiva, que adota o critério de notas de zero a dez. (RE – Art. 157). Esta é uma situação que é apontada por unanimidade pelo(a)s entrevistado(a)s como um dificultador para a avaliação de competências. Como avaliar competências, por meio de provas, notas se o desenvolvimento de competências vai além do nível cognitivo da aprendizagem?

A percepção do(a)s participantes da pesquisa que atuam na ESP-CE demonstra que a opção pela APC no desenvolvimento curricular dos cursos de formação profissional técnica em saúde é adequada para o que se propõe: “ficou mais claro aonde a gente quer chegar”, atesta um(a) do(a)s entrevistado(a); embora identifiquem muitos desafios para desenvolver um currículo por competências, em especial os processos avaliativos em geral.

As estratégias de ensino demonstradas tanto nos documentos oficiais como na manifestação dos sujeitos entrevistados, bem como na observação realizada em sala de aula, indicam interação com a realidade vivenciada pelo(a)s aluno(a)s-trabalhadore(a)s em suas práticas nos serviços, articulando saber e fazer; resgate dos conhecimentos prévios; aluno(a)s como sujeitos ativos no seu processo de aprendizagem; aprendizagem gradual; conteúdos transversais às diferentes unidades didáticas; desenvolvimento da relação teoria e prática.

Ante os desafios postos pelo(a)s gestore(a)s da ESP-CE quanto ao desenvolvimento do currículo por competências nos cursos técnicos na saúde, compreendemos que estará associado à capacidade do seu corpo diretor e docente em conceber e implementar sua ação educativa.

Cabe-nos agora, à luz dos dados, analisando as evidências, compreender como a ESP-CE define o seu corpo docente e as competências, e qual o seu plano de trabalho para a qualificação destes trabalhadore(a)s da saúde atuantes no campo da educação.

A LDB (1996, Art. 13) reserva um artigo que trata das incumbências dos docentes, de um modo geral, incluindo ações de planejamento pedagógico e ensino-aprendizagem. É ainda nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica na Área da Saúde (2000, p. 18), que se trata da capacitação pedagógica do corpo docente, privilegiando processos pedagógicos crítico-reflexivo-participativos que auxiliem os professores a desempenhar o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem. Na mesma linha, o CEC, por meio de sua Resolução N° 413/2006, estabelece as exigências de formação para o profissional que exerce atividades de ensino; permitindo, entretanto, autorização temporária a profissionais graduados na área específica ou de notória experiência e habilidade técnica, para lecionar. Por fim, temos na Portaria GM N° 1.996/2007, anexo III, a exigência de execução de um Plano de Formação Pedagógica para Docentes que atuem na educação profissional técnica na saúde, apresentando uma carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial de no mínimo 40h.

A ESP-CE cumpre estas exigências, conforme manifesta nos seus documentos oficiais, mas quem são os docentes dos cursos de educação profissional técnica em saúde da escola? São profissionais de saúde, selecionados por meio de edital, respeitando os imperativos

jurídicos de uma seleção pública, bem como as exigências pedagógicas que os cursos requerem (PDI, p.38). Dois aspectos merecem destaque quanto ao fato de serem profissionais da saúde e não profissionais da educação. O primeiro é que o fato de serem da área da saúde, em geral, atuando nos serviços, lhes permite maior domínio da compreensão e das práticas no âmbito do SUS, já que a formação profissional acontece no âmbito dos serviços. E quanto às práticas pedagógicas? Estariam preparados para desenvolver de forma satisfatória os processos de ensino-aprendizagem? Daí é que surgem as exigências de formação pedagógica como condição inicial para estarem em sala de aula.

Assim é que a ESP-CE estabelece no PPP (p.69) a exigência de que o seu corpo docente terá uma capacitação pedagógica, que tem como finalidade proporcionar-lhe a apropriação da metodologia e do conteúdo da proposta dos cursos. Esta capacitação será desenvolvida com amparo a uma metodologia vivencial e participativa onde os docentes terão oportunidade de estudo, com os momentos presenciais em sala de aula e de prática profissional, vivenciando assim a metodologia, as técnicas pedagógicas adotadas e a dinâmica do trabalho educativo.

Os profissionais poderão assumir as funções de instrutor, tutor, facilitador, preceptor, multiplicador em ações educacionais presenciais, em campo, e/ou a distância, de acordo com a metodologia estabelecida na proposta pedagógica de cada programa de capacitação da escola. Suas competências são amplas e variam de acordo com os programas formativos e com as funções que exercem. Podem ser na elaboração, execução e avaliação dos projetos pedagógicos, envolvendo planos de curso, atividades didático-pedagógicas, elaboração de material didático, avaliação, dentre outras.

Embora esta formação inicial e no processo estejam previstas nos documentos PPP e PDI da ESP-CE, e ratificada por alguns/mas gestor(a)s da escola, identificamos o fato de que, quando da visita e entrevista com o(a) facilitador(a) a quem acompanhamos em sala de aula, esta formação nem sempre acontece com rigor, ou seja, o(a) facilitador(a) que se encontrava em atividade não havia passado por processo formativo, desconhecendo os documentos oficiais e não tendo clareza do que venha a ser formar por competências. Por outro lado, há por parte de um(a) aluno(a) entrevistado(a) a percepção da ausência de maior preparo do(a) facilitador(a). O guia do facilitador, cumpre, neste caso, um suporte ao facilitador(a), constando nele toda a dinâmica a ser empreendida, indicando atividades e tempo para a realização de cada unidade didática.

O supervisor de estágio, ou seja, aquele profissional do serviço, que acompanha o(a) aluno(a)-trabalhador(a) no estágio, segundo depoimento de aluno(a) e gestor(a) da ESP, mais

precisamente daquele que coordena os cursos, também não passa por um processo formativo que lhe permita bem acompanhar o(a) aluno(a). Embora respondam a instrumentos avaliativos sobre o nível de desenvolvimento do(a)s aluno(a)s no serviço, com base na formação; não passaram, necessariamente, por um momento formativo na escola, o que ocasiona um resultado avaliativo não condizente com o propósito da avaliação por competências do(a) aluno(a)-trabalhador(a).

Posto isso, cabe-nos agora, ao lume das categorias conceituais e empíricas, matriciar os dados e evidências levantadas para orientar a discussão de nossos resultados.

#### **5.4 Matriciando os dados à luz das categorias conceituais e empíricas**

Feitas a apresentação e a análise dos dados, buscamos matriciá-los com suporte nas categorias conceituais previamente definidas, quais sejam, “ideologia” e “poder”, “currículo por competências” e “abordagem por competências”; bem como as categorias empíricas: “elaboração curricular”; “organização curricular”; “desenvolvimento curricular” e “formação de formadores”, de maneira a responder as nossas questões de pesquisa.

Nas análises qualitativas, o pesquisador faz uma abstração, ‘ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, implícitas nos discursos e documentos, estabelecendo configurações e fluxos de causa e efeito. Isto irá exigir retomada às anotações de campo e ao campo e à literatura e até mesmo à coleta de dados adicionais. (GONÇALVES, 2005, p.117, apud GIL, 2002).

Lançamos inicialmente uma questão que nos faz refletir sobre poder e ideologia quando tratamos de formação profissional na saúde, enfatizando o currículo por competências. Embora tenhamos duas grandes experiências que marcaram a qualificação profissional para trabalhadore(a)s do nível da educação básica no campo da saúde, quais sejam, o Projeto Larga Escala e o PROFAE, nas décadas de 1980 e 2000; é evidente a oferta muito mais expressiva de cursos para os profissionais ditos de nível superior, por meio de cursos de especialização, residências ou cursos de curta duração, também chamados cursos livres, voltados também para este público.

Como vimos, a estória da ESP-CE confunde-se com constituição do SUS, sendo o Estado do Ceará destacado em programas que se tornaram nacionais, como o PACS e o PSF. Seria a necessidade de sustentação do novo sistema então nascente que definiu a priorização de formação para profissionais de nível superior? Seria o poder das categorias superiores

determinantes desta priorização? Seria a concepção de saúde e de poder corporativo que teria elegido seu público prioritário?

A ESP-CE, no ano de 2011, de um total de 63 cursos previstos, envolvendo a oferta de 11.069 vagas para profissionais de saúde em geral, incluindo-se aí cursos de educação profissional, de pós-graduação, residências médicas e cursos de curta duração, destina à área de educação profissional 13 cursos e 3.106 vagas, correspondendo a 27% de sua oferta geral para os profissionais de nível médio. (informação verbal<sup>26</sup>).

Apontamos estes dados para destacar as falas do(a)s gestor(a)s, quando realçam de maneira unânime a importância atual da formação profissional técnica, reconhecendo que não é possível produzir saúde numa perspectiva coletiva, como preconiza o SUS, se não houver um esforço em responder ao conjunto das necessidades de formação do(a)s trabalhadore(a)s da saúde. Destacam a priorização que historicamente é dada aos profissionais de nível superior.

Quanto à educação profissional, constata-se: “não se caminhou na medida necessária”. Por que uma maior oferta de qualificação voltada para o nível superior? – Indaga um(a) gestor(a) de saúde.

Seria este um viés ideológico ou de poder, ao compreender que a sustentação da Estratégia Saúde da Família ou dos níveis secundário e terciário de atenção à saúde seriam garantidos, priorizando as especializações de nível superior para somente após alcançar os profissionais de nível médio e elementar?

Atualmente, no patamar nacional, com repercussão nos estados e municípios, diferentes iniciativas se manifestam, por intermédio do Ministério da Saúde, no campo da qualificação para o conjunto do(a)s trabalhadore(a)s do SUS, entretanto, notamos o destaque ainda quanto as graduações, incluindo iniciativas voltadas para as instituições de formação de nível superior envolvendo acadêmicos, quais seja, o Pró-Saúde e o PET-Saúde<sup>27</sup>; na Pós-Graduação, temos as especializações, residências médicas e multiprofissionais, mestrados e

---

<sup>26</sup> Slides com apresentação verbal do(a) Gestor(a) da ESP-CE no XI Congresso das Secretarias Municipais de Saúde do Ceará/COSEMS, em abril/2011 – Fortaleza-CE. Cursos de Educação Profissional: 3.106 vagas ofertadas; Pós-Graduação: Gestão em Saúde: 306 participantes; Atenção à Saúde: 3.540 participantes; Vigilância da Saúde: 3.906 participantes; Cursos de Residência Médica: 211 vagas ofertadas

<sup>27</sup> O Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde – Pró-Saúde foi lançado por meio da Portaria Interministerial MS/MEC nº 2.101, de 03 de novembro de 2005, contemplando, inicialmente, os cursos de graduação das profissões que integram a Estratégia de Saúde da Família – Enfermagem, Medicina e Odontologia – com o objetivo de integração ensino-serviço, visando à reorientação da formação profissional, assegurando uma abordagem integral do processo saúde-doença com ênfase na Atenção Básica. Já o Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde – PET-Saúde é regulamentado pela Portaria Interministerial nº 421, de 03 de março de 2010, disponibilizando bolsas para tutores, preceptores (profissionais dos serviços) e estudantes de graduação da área da saúde.

doutorados, envolvendo ainda o UNASUS e TELESÁUDE<sup>28</sup>. Existem, ainda, os programas de capacitação para gestores e profissionais da Rede de Serviços do SUS, sem especificar nível de formação; e finalmente no nível profissional médio, temos o Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde (PROFAPS), as especializações pós-técnicas e a RET-SUS articulando os processos neste nível. O PROFAPS<sup>29</sup> é uma iniciativa instituída pela Portaria nº 3.189, de 18 de dezembro de 2009, que dispõe sobre as diretrizes para sua implementação no âmbito da saúde, priorizando áreas técnicas carentes de profissionais nos serviços públicos de saúde.

Cada uma das formações profissionais de nível médio com oferta de cursos técnicos regulares pela ESP-CE possui uma particularidade, e trajetórias de elaboração diferenciadas. Destacamos os ACS que, fazendo parte do Programa dos Agentes Comunitários de Saúde (PACS), instituído em 1991, no plano nacional, aufere visão pública e exige compromisso com a qualificação destes trabalhadores. O primeiro momento com cursos de qualificação profissional básica, ampliando em seguida para a formulação de um programa de formação com habilitação técnica. Este último, embora aprovado pelo Conselho de Educação do Ceará (CEC), continua se realizando no nível da qualificação básica. Sobre a formação dos agentes comunitários de saúde e quanto aos impedimentos de evolução do curso<sup>30</sup>, o(a)s gestor(a)s reconhecem os avanços dos processos formativos para a categoria, mas explicam a questão política-financeira quanto à não conclusão da habilitação técnica, em que gestores de saúde de inúmeros estados e municípios brasileiros não acordam a conclusão do curso de 1800h em virtude do impacto financeiro que a conclusão do CTACS traria aos cofres públicos.

Se é verdade que a formação em escala dos ACS, com habilitação técnica, tem um impacto financeiro considerável, por outro lado, é possível também concluir que referida habilitação traria um impacto importante no fazer destes profissionais, na ampliação do alcance que a formação técnica proporcionaria às equipes de Saúde da Família, e, em consequência, na melhoria dos indicadores de saúde das comunidades onde estes profissionais estão inseridos. Esta constatação vem ao encontro do discurso contido na Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, ao compreender que a educação profissional é componente decisivo para a efetivação da Política Nacional de Saúde.

---

<sup>28</sup> A proposta da Universidade Aberta do SUS – UNASUS é qualificar profissionais de saúde de nível superior a distância. Já o TELESÁUDE tem por objetivo oferecer a Teleconsultoria, o Telediagnóstico e a Segunda Opinião Formativa para os trabalhadores e profissionais das redes de atenção à saúde no SUS.

<sup>29</sup> O objetivo do PROFAPS é qualificar e/ou habilitar 745.435 trabalhadores em cursos de Educação Profissional para o setor saúde, já inseridos ou a serem inseridos no SUS, no período de oito anos. Acesso em 26.09.2011 – disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/saude/profissional>.

<sup>30</sup> Encontra-se na Etapa Formativa I, de um total de três etapas.

Tivemos a oportunidade de observar nos discursos manifestados quando da conclusão de cursos técnicos na ESP-CE, um certo sentimento no que diz respeito ao desafio para os profissionais de nível médio quanto à conquista da formação, tanto do ponto de vista do crescimento profissional, quanto financeiro. Os gestores também se manifestaram a respeito da dívida formativa com este público.

Se a formação do(a)s trabalhadore(a)s do SUS reúne um valor importante quanto à qualificação dos serviços de saúde, representa também para os gestores a possibilidade de ampliar a captação de recursos financeiros junto a União, à medida que incorpora um novo profissional na sua equipe de saúde, como é o caso do TSB.

Outro aspecto a se observar é quanto ao caráter da educação profissional. Sabemos que, historicamente, a educação profissional tinha uma característica puramente técnica, porque chamada de tecnicista. Hoje, o documento norteador da educação profissional da ESP-CE, o PPP, atenta para a ampliação da dimensão da formação, de maneira a ensejar o desenvolvimento da pessoa nos domínios pessoal, social e profissional, compreendendo que a qualidade da educação tem reflexos políticos, sociais e culturais.

Acreditamos que, as políticas que se desenham após a LDB vigente apontam para outra perspectiva sobre a educação profissional técnica, e, no campo da saúde, é fortalecida pela perspectiva do trabalho coletivo, por meio das equipes de saúde, que exige, além dos processos de formação permanente em saúde, as possibilidades de elaboração de itinerários formativos, com crescimento profissional e financeiro de seus trabalhadores e trabalhadoras. Se é verdade que os recursos são ainda limitados para formação, e que na divisão destes entre formação para nível superior e médio, os primeiros ainda têm maior oferta, perguntamos: é possível esperar do PROFAPS avanços importantes na qualificação profissional técnica do(a)s trabalhadore(a)s do SUS? Acreditamos que o(a)s gestore(a)s do SUS possuem papel importante nesta defesa, aliando-se aos trabalhadores e instituições formadoras, de forma a dar escala com qualidade à formação profissional técnica na saúde. Isto passará também pelas concepções curriculares que se materializarão no percurso formativo dos trabalhadores e trabalhadoras da saúde.

Que reflexão podemos fazer sobre Currículo por Competências, em considerando como um instrumento técnico-político com dimensões ideológica e de poder?

Inspirando-nos em Silva (1999), queremos demarcar o currículo como documento de identidade institucional, como um instrumento técnico e político orientador da dinâmica formativa. É documento, é discurso, e manifesta poder.

Pautamos nossa reflexão na perspectiva da Teoria Crítica do Currículo, identificando características subjetivas que lhe dão sentido político, sem desconsiderar a dimensão técnica, analisando-os sob o enfoque ideológico e de poder.

Trazemos assim para discussão a ideia de currículo que os documentos orientadores expressam, compreendendo como tais, todas as orientações advindas de leis, decretos, portarias, resoluções e documentos institucionais que dizem respeito à educação profissional de nível técnico na saúde, no Brasil e no Ceará.

Primeiramente, podemos demarcar uma alteração de ideia que separa a LDB instituída em 1971 e a LDB em vigência desde 1996. Para a primeira, os currículos deveriam constituir-se de matérias em formato de disciplinas, constituindo um núcleo comum da formação, e, por outro lado, matérias que os estabelecimentos de ensino deveriam eleger, constituindo o que chamava de parte diversificada do currículo, fixando uma ordenação e sequência das disciplinas. Para a LDB em vigor, no que diz respeito à organização da educação nacional, nos diferentes níveis, são as competências e diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum no plano nacional. No que diz respeito à Educação Profissional, como já abordamos, enfatiza o desenvolvimento de competências para a vida produtiva, observando seu caráter dinâmico, consultando o mercado, os trabalhadores, entidades de classe, organização de trabalhadores e empregadores.

Vemos, portanto, um deslocamento do eixo da disciplina para a competência como eixo orientador do desenho curricular, mas, qual seria a implicação desta nova orientação?

Melo<sup>31</sup> lembra-nos de que um currículo que se organiza com base no desenvolvimento de competências, situando os conteúdos a serviço desse processo, amplia a autonomia dos sistemas educacionais.

Um currículo pautado por disciplinas, mesmo que seja o seu núcleo comum, engessa as instituições formadoras, na medida em que estabelece conteúdos comuns para realidades tão diferentes, como ocorre no Brasil. Podemos ainda dizer que a disciplina é estática, na medida em que estabelece um conjunto de conteúdos a ser trabalhado na formação; ao passo que a competência pode vir a apontar para um caráter mais amplo, pois esta tem conteúdo, mas não se limita a ele, permitindo, assim, aos operadores do currículo maior liberdade para conformar saberes e fazeres necessários às formações profissionais nas diferentes realidades em que a formação se desenvolve, não estabelecendo os limites de uma lista de conteúdos disciplinares.

---

<sup>31</sup> site: [www.namodemello.com.br/ensmedio.html](http://www.namodemello.com.br/ensmedio.html). Acesso em 17 de agosto de 2009

É importante destacar, entretanto, que, não é com o fato de alterar o prescrito, o discurso, que a educação trabalhará um novo perfil de formação profissional. Não é pelo fato de substituir as disciplinas por competências que a educação alterará suas práticas e resultados, uma vez que, há diferentes concepções que fundamentam o que venha a ser currículo e a abordagem por competências, e como orientam a presença desta última na formulação curricular. Há, pois, diferentes modelos epistemológicos identificados com a matriz condutivista ou behaviorista; a funcionalista; a construtivista e a crítico-emancipatória”. (DELUIZ, 2001).

Daí por que consideramos fundamental identificar, além do prescrito e do anunciado, de que maneira esta nova perspectiva sobre o currículo modifica as práticas pedagógicas e avaliativas, sendo imprescindível para isto identificar a percepção e a prática dos educadores.

O Decreto Nº 2.208/97, instrumento que primeiro regulamentou a educação profissional prevista na LDB, hoje revogado, se referindo às competências, definia em seu art. 8º que os currículos técnicos deveriam ser estruturados em disciplinas, podendo ser agrupadas sob a forma de módulos. Havia, portanto, uma contradição na orientação, que, ao se dizer por competências, continuava a reafirmar a ideia de disciplinas no currículo. Isto nos leva a refletir na ideia de que, embora os documentos oficiais orientem no sentido de que a formação profissional se dará por competências, percebe-se que guardam, muitas vezes, o discurso das práticas tradicionais quando se define que os currículos serão estruturados por disciplinas. Se o foco são as competências a desenvolverem-se no processo de formação, como se estabelece esta relação das disciplinas com as competências?

O Decreto nº 2.208/97 foi revogado, sendo substituído pelo Decreto nº 5.154, que passa a vigorar em 26 de julho de 2004, abandonando a orientação por disciplinas, destacando a integração do ensino profissional com o ensino médio (com matrícula única; concomitante ou subsequente); os currículos estruturados em etapas e com terminalidades, incluindo saídas intermediárias; e ainda enfatizando em seu art. 3º, § 1º e 2º a oferta de cursos segundo itinerários formativos, considerando este como o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, permitindo o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Esta mobilidade prevista por via da sequência de itinerários formativos, dos currículos, parece-nos oportuna aos alunos-trabalhadores, pois, podem abraçar novas formações ou alterar a sua escolha profissional, aproveitando seus saberes, sem prejuízo de tempo.

Os documentos analisados, com exceção daqueles que orientam as políticas da ESP-CE, não apresentam a concepção de currículo a ser trabalhada. Tanto as Diretrizes

Curriculares Nacionais, o Anexo III da Portaria que constitui a PNEPS ou a Resolução do CEC, indicam apenas os itens que deverão constar nos planos de curso de Educação Profissional Técnica, incluindo-se a “organização curricular”. Desta maneira, destacam o currículo numa perspectiva organizativa, como o próprio título do item no Plano de Curso indica. Para a ESP-CE, a organização curricular do curso compreende módulos, unidades didáticas, competências, habilidades, bases tecnológicas e carga horária, em separado dos demais itens constantes no Plano de Curso. Chama-nos atenção o fato de que tudo o que diz respeito ao processo avaliativo (critérios de aproveitamento de conhecimentos, avaliação, recuperação) está em um item à parte da chamada “organização curricular”. Indagamos: os processos avaliativos não são parte da chamada organização curricular?

Lembramos Rodrigues (1993), quando enfatiza que o conceito de currículo envolve suas diferentes fases, incluindo a concepção, planejamento, projeto e desenvolvimento, bem como as atividades pedagógicas e a avaliação, envolvendo todos os componentes da ação educativa, quais sejam, alunos, conteúdos e sua organização, métodos pedagógicos, meios, materiais e manuais escolares, equipamentos e instalações, estabelecimentos escolares, ciclos e sistemas de ensino. (RODRIGUES in ESTRELA & NÓVOA, 1993, p. 23)

Percebemos, portanto, nos documentos analisados uma ênfase da organização do currículo; e a sua compreensão, por exemplo, deslocada da avaliação e de outros componentes, que numa visão ampliada de currículo, seria um todo articulado.

A organização curricular da ESP-CE para a Educação Profissional técnica fundamenta-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico e nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional para a área da saúde, observando o perfil profissional de conclusão aí definidos, bem como as orientações do Conselho de Educação do Ceará, na sua Resolução nº 413/2006.

É no PPP da ESP-CE que encontramos as diretrizes e pressupostos demonstrativos do formato e da dinâmica da concepção de currículo na formação profissional técnica de seus cursos. Assim, anuncia um desenho curricular baseado nas necessidades dos profissionais e das comunidades onde atuam.

Identificamos nos anúncios da ESP-CE uma perspectiva que, não se prendendo a uma formação tecnicista, confere ao currículo um envolvimento com a realidade onde o(a) aluno(a)s se inserem e praticam seus novos saberes, constituindo estratégias inovadoras na aprendizagem.

Destacamos, por fim, os RCN da Educação Profissional de Nível Técnico- Área Saúde, 2000, que se inspirando nas ideias da reforma sanitária brasileira e nos princípios e

diretrizes do SUS, trazem uma análise do trabalho e dos desafios do fazer técnico em saúde, apresentando um conjunto de orientações ditas “indispensáveis” quanto aos currículos dos cursos técnicos para a área de saúde.

Compreendemos, portanto, que, do ponto de vista da nova engenharia de formação proposta aos currículos, as escolas ou centros formadores vinculados à saúde pública encontram proposições que se alinham aos ideários do SUS, permitindo-lhes empreender iniciativas que não se limitam ao tecnicismo ou ao chamado “núcleo comum”, que se define desde as competências gerais. Por outro lado, embora identificando nos currículos características como flexibilidade, integração com o contexto e interdisciplinaridade, visualizamos certas contradições entre o prescrito, o discurso e as práticas.

Roegiers (2006, p. 84) assim concebe Currículo: “Organiza situações que permitem aprender; percurso instituído pelos autores do processo institucional. (...) As competências ganham importância dentro do currículo profissional na medida que articula o saber e o fazer”.

Comungamos desta concepção de Roegiers, à medida que compreendemos as competências manifestando-se no currículo como uma abordagem que permite articular saber-fazer numa perspectiva processual. Que lugar, no entanto, podem ter as competências no currículo, além do escrito e do discurso? Pensamos que o desafio é dar vida às competências nos processos formativos, pois, não sendo assim, fica apenas registrado no desenho curricular, para responder as exigências formais, permanecendo o currículo, em sua materialização no percurso formativo, mantendo-se fundado no modelo tradicional, qual seja, disciplinar.

À claridade dos dados analisados, como podemos refletir sobre a abordagem por competências e sua presença na educação, numa dimensão ideológica?

Sabemos que há uma crítica à APC, denunciando seu caráter ideológico com uma orientação neoliberal a serviço de uma dinâmica de funcionamento organizacional que enfatiza a flexibilidade e adaptabilidade funcional, rotatividade e absenteísmo. (WOOD JR. e PICARELLI FILHO in BRITO, 2005, p. 65). A APC é tida então como uma estratégia para o fortalecimento de um sistema de reprodução de capital. Este seria um dos olhares sobre as competências, sobretudo numa perspectiva da gestão das organizações empresariais.

Sob outro enfoque ideológico, a APC pode ser recepcionada no campo da educação, sobretudo da Educação Profissional técnica. Formar para o mercado ou formar para o trabalho? Formar para um saber exclusivamente técnico, ou também para o desenvolvimento político, ético, relacional? A questão que situamos é: qual é a intencionalidade político-

educacional e quais as práticas pedagógicas que marcam o desenvolvimento curricular por competências na escola?

Olhando para o SUS como um dos espaços que chamamos “mundo do trabalho”, como a abordagem por competências pode se configurar nos currículos de formação? Entendendo o SUS como uma política pública inclusiva, na perspectiva da universalidade, integralidade e equidade, o desafio é desenvolver processos formativos orientados por suas políticas nacionais (Educação Permanente, Humanização, Promoção da Saúde, Gestão Participativa etc) e que respondam às exigências técnicas-científicas dos fazeres específicos e dos compromissos éticos de cada grupo ocupacional da saúde.

Por conseguinte, a ESP-CE, como escola do SUS, que tem a missão de qualificar os serviços de atenção à saúde e a qualidade de vida da população cearense por meio da formação e educação permanente dos trabalhadores do SUS, anuncia em seu PPP (p.67), que “a Escola sempre buscou aliar metodologias voltadas para o desenvolvimento de competências e habilidades técnicas e científicas que possibilitem garantir a formação de profissionais comprometidos com a realidade que os cerca, além de estimular posturas profissionais dinâmicas, ativas e reflexivas e em constante sintonia com o desenvolvimento dos processos tecnológicos”. Trazemos esta reflexão para situar em que espaço do mundo do trabalho se insere o SUS como *lócus* de trabalho e de educação na saúde, e como a APC pode, diferentemente, se configurar nesta realidade com um caráter intencional, ideológico, às vezes até correndo o risco do uso indevido da linguagem e de práticas educativas.

Tivemos a oportunidade de anteriormente discutir as diferentes perspectivas da chamada abordagem por competências e temos manifestado nossa posição de que o desdobramento desta abordagem no campo da educação depende da matriz teórico-conceitual eleita para a sua aplicação.

Desta maneira, vimos refletindo como essa abordagem se apresenta nos documentos oficiais na área da educação em saúde e como a Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará a concebe, bem como os sujeitos envolvidos em sua ação educacional de formação profissional técnica.

Já identificamos o fato de que, na Lei nº 9.394/96 a opção por trabalhar a partir de competências e diretrizes para a educação é uma incumbência da União, devendo estabelecê-las em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. Vimos também que é na Resolução CEB/CNE Nº 4/99, art. 6º, que competência profissional é definida como “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”.

Notamos uma identidade conceitual sobre competências em todos os documentos oficiais que orientam a Educação Profissional. Particularmente, reconhecemos que a concepção há pouco expressa é dinâmica, mas bastante resumida, haja vista que referida conceituação deve orientar as instituições, na formulação de seus currículos. Destacamos também a ênfase quanto ao seu caráter individual, não considerando a dimensão coletiva da competência, e ainda deixando de enfatizar o contexto em que o sujeito que exerce a ação se insere.

Lembramos que a competência envolve uma dimensão individual, mas sem esquecer a existência de uma dimensão coletiva, pois ela guarda uma responsabilidade compartilhada com outras pessoas que interagem em um contexto, pois segundo Le Boterf (2005), não basta ao sujeito da ação, “saber agir” e “querer agir”, pois há a terceira dimensão, que é o “poder agir” possuidora de relação direta com o contexto da atuação.

Esta ainda não é, porém, uma compreensão que está amplamente posta quando se fala de “competência”; a ênfase é muito no sujeito e na sua capacidade individual para agir.

O Conselho de Educação do Ceará, em sua Resolução Nº 413/2006, marca as competências como um dos princípios norteadores da Educação Profissional, referenciando-se na LDB, sem, contudo, apresentar uma definição de competência – é um documento marcado por orientações no campo das exigências organizativas quanto ao credenciamento de instituições e organização curricular.

A ESP-CE inspira-se em todos os documentos oficiais e particularmente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico e nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico – Área da Saúde, quando incorpora as competências gerais para a saúde. Contém nas Premissas e Diretrizes Gerais dos Programas Educacionais o desenvolvimento de competências, reafirmando parte da definição de competência da Resolução Nº 04/1999.

Percebemos fortemente no discurso dos entrevistados desta pesquisa uma necessidade de dar ênfase aos componentes da competência, quais sejam: conhecimentos, habilidades e atitudes, de forma a tornar mais pragmática a conceituação de competências. O risco deste entendimento, é fortalecer a dicotomia, como se fossem três etapas distintas, que se somam, no desenvolvimento da competência, que, em conseqüência, passa a trabalhar todo o processo de formação, com momentos para focar os conhecimentos, ocasiões de desenvolver as práticas e situações para trabalhar o saber ser, influenciando assim os processos pedagógicos e igualmente os de avaliação. Podemos perceber esta compreensão, com maior ênfase em alguns discursos do(a)s entrevistado(a)s. No nosso entendimento, a competência, mais do que

uma soma dos três componentes, é um saber agir complexo que se desenvolve no processo formativo. Nesse entendimento, os três componentes precisam ser trabalhados concomitantemente, bem como avaliados a um só tempo.

Há entre os gestores da ESP-CE uma completa concordância quando se reportam a sua percepção de competência e coerência, embora simplificada, com a linha conceitual expressa na Resolução CNE/CEB nº 4/99; entretanto, observamos uma diferenciação no domínio conceitual básico de competências, sua interpretação e aprofundamento, por parte dos agentes entrevistados, variando conforme o tempo de trabalho na escola, ou a posição dos gestores, o que nos remete a uma maior oportunidade que tiveram em participar de momentos de formação.

Percebemos uma repetição quase automática, entre os gestores, que levam em consideração sempre as três dimensões das competências anunciadas nos documentos oficiais. A maioria dos sujeitos entrevistados se apegou em seus discursos a esta tríade, limitando a outras perspectivas da competência, como o contexto, a mobilização de recursos internos e externos, a um saber agir complexo, ou seja, a uma mobilização integrada de um conjunto de recursos, ou ao que Perrenoud chama de “orquestração de recursos”. É como se refere Le Boterf (2005):

A competência não é uma soma de saber, saber-fazer e de saber-ser. Esta abordagem em termos de soma não pode ser útil às empresas e não permite apreender, compreender o que se passa quando uma pessoa desenvolve uma competência. Para fazer face a um acontecimento, para realizar uma atividade ou para resolver um problema, o profissional deve saber não somente selecionar os elementos pertinentes dentro de um repertório de recursos, mas também de organizar. Ele deve construir uma combinação particular de múltiplos ingredientes que deverão ser selecionados – consciente ou não – a bom discernimento. (LE BOTERF, 2005 p. 70).

Compreendemos que tanto o discurso como a organização das práticas pedagógicas nos programas de formação por competências devem trabalhar uma interação dialética de conhecimento, habilidade e atitude, contextualizando-a. Entendemos que, ao desenvolver competências profissionais, o desafio é trabalhar conjuntamente as três dimensões da competência, oferecendo as condições para que o indivíduo ou grupo reflita sobre a situação-problema vivenciada, mobilize seus recursos e os de contexto, de forma fundamentada e observando o seu poder de agir, possa responder de forma autônoma às exigências profissionais em um dado momento.

Se para os gestores da ESP-CE a noção de competências ajuda a desenhar currículo, e está muito associado às três dimensões – saber, saber-fazer e saber-ser – para os gestores

municipais de saúde, a definição no campo da formação e o seu impacto no currículo não constituem algo que está claramente entendido, ou reconhecido como um componente integrante do currículo da educação profissional técnica na saúde. Igualmente, para o(a)s aluno(a)s entrevistado(a)s, o conceito não está trabalhado no contexto de sua formação, demonstrando desconhecimento quanto à utilização de competências como eixo organizador do currículo.

Identificamos, entretanto, o fato de que, embora a afirmação de que o desenho dos currículos dos diversos programas educacionais deve ser baseado no desenvolvimento de competências; e ainda que a fala dos agentes entrevistados destaquem esta intencionalidade, em diferentes momentos da leitura dos documentos oficiais, sentimos uma lacuna quanto à referência às competências e uma fundamentação sobre os referenciais teóricos onde se assenta a opção pela abordagem tão enfatizada nas falas do(a)s entrevistado(a)s.

É, pois, com a definição “Competência é um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes” que a ESP-CE exprime sua ideia de competência, não sinalizando referenciais teórico-metodológicos em seu PPP. Isto nos levou à curiosidade de observar que, na bibliografia orientadora da elaboração do Projeto Político Pedagógico da ESP-CE, nenhuma publicação sobre o tema está presente. Já nos três planos de curso em análise, em dois deles identificamos uma só referência comum aos dois.

Dentre as nove diretrizes estratégicas da ESP-CE, expressas no PPP (p. 27 e 28), nenhuma delas faz referência direta à abordagem por competências. Igualmente nos pressupostos teórico-metodológicos do seu Projeto Político-Pedagógico pouco se referencia na APC.

Podemos identificar, em diferentes momentos do documento Projeto Político Pedagógico da ESP-CE, que, embora, em alguns itens sejam enfatizadas as competências como expressão no desenvolvimento dos currículos; de vários outros a ideia de competência está ausente, destacando-se outras palavras, que no nosso entendimento restringem o sentido de competência, limitando-a a aspecto comportamental ou de conhecimento, a exemplo dos termos: treinamento de habilidades e atitudes (PPP, p.54 e 55), aperfeiçoando suas (..) destrezas (PPP, p. 58); assimilação de conteúdos (PPP, p. 58).

As palavras têm valores e sentidos, especialmente quando possuem um peso e divergências interpretativas, como é o vocábulo “competência”. É neste sentido que nos chama a atenção a presença de palavras presentes nos documentos oficiais que, por vezes, enfatizam a perspectiva conteudista e de treinamento na formação; o que na prática da Escola não se evidencia nesta perspectiva; destacando-se a Escola numa linha construtivista.

Para o(a)s gestore(a)s da ESP-CE a temática ainda não está fortalecida, posto que ainda há muitos questionamentos, sobre as diferentes concepções e fundamentações sobre APC.

É especialmente no Sistema de Avaliação preconizado pela ESP-CE, que a APC ganha uma linguagem comportamental e de mensuração de conhecimentos conteudistas, destacando inúmeras vezes termos como: “treinamento”; “instrução”; “performance”; “mensurar conhecimentos”; “testes de aquisição de conhecimentos”. Igualmente no PPP, no que se refere a organização didático-pedagógica, que também se refere aos processos avaliativos, especialmente a do estudante, novamente o destaque para as palavras: “performance”, “atividade instrucional”, “treinamento”, utilizando as notas como classificação no processo avaliativo. É neste ponto da avaliação, que o desafio se impõe quando se trata de “como avaliar as competências num processo de formação?” É unânime entre os gestores da ESP-CE a necessidade de dar coerência aos processos de avaliação com o enfoque por competências anunciado no percurso da formação.

Aprofundaremos esta análise, mais à frente, no momento que nos reportaremos sobre o desenvolvimento do currículo de formação profissional técnica na ESP-CE, a partir do enfoque por competências.

Com base na análise, que envolve valores e sentidos para o que venha a ser a Abordagem por Competências na formação profissional técnica desenvolvida pela ESP-CE, percebemos que ela está presente; mas não como um eixo orientador do currículo; contudo, ela encontra receptividade e é até assim considerada no discurso de alguns gestore(a)s. Há entre as diretrizes centrais dos programas de formação uma que tem bastante destaque nos documentos oficiais. “A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) deve ser adotada como a principal perspectiva educacional dos currículos dos diversos programas educacionais.” (PPP-ESP-CE, p.54). Apresenta-se como um diferencial forte, também na fala de gestores da ESP-CE. A APC se ancora, então, num conjunto de premissas e diretrizes gerais dos programas educacionais, que fortalecem a ideia de currículo por competências. Dá-nos, no entanto, em diferentes momentos da leitura oficial, a impressão do uso corriqueiro do termo Competência numa perspectiva mais coloquial do que se tratar de uma abordagem pedagógica que orienta e dá nova e diferente dinâmica ao currículo nos cursos de formação profissional técnica, sobretudo quando trata do Sistema de Avaliação do Estudante.

Por outro lado, é recorrente a utilização de palavras como conteúdos e objetivos de aprendizagem (como elementos constitutivos da programação curricular) e desempenho (“A avaliação final do desempenho...” (Art. 159, RE).

Já no que diz respeito a referenciar o termo competência como orientação no desenvolvimento dos cursos técnicos, podemos verificar na sua descrição individual, constantes no PPP e PDI se a APC está anunciada ou não.

Nos chama atenção o fato de que ao anunciar os projetos finalísticos, na área da Educação Profissional em saúde, o PPP (p. 94-99) realiza breve histórico de cada uma das oito formações técnicas a serem ofertadas pela ESP-CE, mas, ao fazê-lo, alguns destacam a abordagem por competências no seu processo descritivo do curso e outros passam ao largo, sem fazer qualquer referência às competências na sua formação. Já em outro documento oficial da ESP-CE, o PDI (2008-2012), ocorre o mesmo, quando apresenta cada um dos cursos a serem ofertados no âmbito da Coordenadoria de Educação Profissional em Saúde, sem haver uma uniformidade quanto à presença da abordagem por competências em seus enunciados.

Elaboração curricular e poder são uma outra temática que a análise de dados nos inspira. Encontramos uma relação direta entre poder e elaboração curricular, haja vista que o currículo como orientador da formação, como fio condutor, estabelece competências, conteúdos e dinâmica de condução do itinerário formativo do(a) aluno(a) na escola, definindo suas intenções técnico-políticas. Quem tem esse poder de assim definir? Com base em que premissas se faz o desenho curricular da ESP-CE?

Já identificamos que a LDB, em seu art. 9º, define que a União incubir-se-á, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios, de estabelecer as competências e diretrizes curriculares nacionais (...) que nortearão os currículos, de modo a assegurar formação básica comum. É nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, então, que estão estabelecidas, por área, as competências gerais de cada formação.

O Parecer CNE/CEB Nº 16/99 à Resolução CEB Nº 4/99 nesta mesma linha de entendimento, considera premissas básicas na elaboração curricular a autonomia de cada instituição formadora em constituir seu currículo considerando as particularidades locais.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Formação Profissional Técnica na Área da Saúde, como já manifestamos, apresenta importante sintonia com os ideários da reforma sanitária brasileira e em consequência com os princípios e compromissos do Sistema Único de Saúde. Traz, portanto, nas reflexões iniciais que marcam os RCN – Saúde, algumas questões que deverão orientar as formações profissionais técnicas na saúde, e, em consequência, os seus currículos, observando o perfil profissional a formar, auscultando os profissionais e o campo de trabalho.

Ao analisar o que os documentos da ESP-CE se reportam sobre elaboração curricular, podemos verificar um alinhamento à legislação, resoluções e pareceres nacionais previstos sobre Educação Profissional técnica.

Trazemos mais uma vez, agora na perspectiva da elaboração curricular, a reflexão sobre a ausência da APC como referência na linguagem curricular na formação profissional técnica, expressa em documento oficial. Percebemos que, ao tratar das orientações curriculares (PPP-ESP-CE, p.66), a ESP-CE aponta para a necessidade, dentre outras, "de definição de objetivos que atendam aos valores/attitudes, capacidades/aptidões e conhecimentos". Perguntamos: por que não para a definição de competências? O destaque, ao que nos parece, é quanto à "definição de objetivos". Todas as outras necessidades quanto à orientação curricular estão vinculadas a: existência de temas transversais; formulação de conceitos baseadas em situações concretas; abordagem de conceitos sob diferentes pontos de vista; abordagem de conceitos progressivos níveis de rigor e formalização; ligação com a tecnologia; existência de interdisciplinaridade; a diversificação das formas de recolha de dados para avaliação dos alunos e ligação com a vida real. Na nossa avaliação, todos os pontos acima possuem relação direta com o desenvolvimento das competências; entretanto, a abordagem não ganha destaque, não pauta, neste item do PPP, como orientação que define o desenho e a condução do currículo.

Quanto aos fundamentos da elaboração curricular, a ESP-CE reafirma o que preconizam as orientações maiores quando ausculta as demandas identificadas nos serviços de saúde, articulando com sua vocação institucional e sua capacidade de atuação, destacando o atendimento aos princípios norteadores que propicie a inserção e a reinserção profissional dos seus alunos no mercado de trabalho atual e futuro. (PPP: 66). Destaca, ainda, que procura "atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade e às peculiaridades do desenvolvimento tecnológico" (...) (PPP, 66). Frisa também, "(...) O desenho dos currículos dos programas educacionais e cursos da ESP-CE deverão ser alicerçados em diagnósticos das necessidades dos profissionais a serem capacitados e das comunidades onde eles atuam (...)” (PDI- Diretrizes Estratégicas, p.12). Reporta-se, o PPP (p.66) a um contínuo aprimoramento do processo de formação, renovando e atualizando o currículo segundo as emergentes e mutáveis demandas do mundo do trabalho, sem esquecer os valores que fomentem a criatividade, a iniciativa e a liberdade de expressão.

Assim é que o currículo, nesta concepção, define-se como um instrumento fundado na realidade, que procura responder a demanda por profissionais qualificados com um determinado perfil, mas também levando em consideração o cidadão a quem a formação se

destina, possuindo o currículo um caráter flexível para adequar-se às alterações necessárias à atualização do exercício profissional.

No discurso dos sujeitos entrevistados, há uma ênfase no currículo com base nas competências, de forma a acompanhar as orientações preconizadas nos documentos norteadores. Destacam a importância do currículo por competências, inspirado na comunidade e baseado em problemas. Descrevem de forma pragmática a metodologia de elaboração curricular, respondendo questões sobre a ocupação profissional a quem se destina a formação.

A fala do(a) gestor(a) nos remete a dois outros aspectos considerados importantes na elaboração curricular, quais sejam: os sujeitos envolvidos e a(a) lógica(a) de elaboração curricular. Os documentos oficiais da ESP-CE e os sujeitos participantes da pesquisa anunciam acerca da elaboração curricular nos cursos de formação profissional técnica, a constituição de um grupo de planejamento composto por coordenadores e docentes dos cursos, assessorados pelo Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde, órgão interno da ESP-CE. A Escola atua também em consonância com a SESA, órgão a que está vinculada na estrutura estadual.

O poder de elaboração curricular está sob a responsabilidade da ESP-CE, respeitadas, como vimos, as exigências quanto às competências gerais e outras normas de organização curricular (carga horária, estágio, modularidade etc.). Vimos que, além do grupo de planejamento interno da ESP-CE, está previsto no seu PDI o envolvimento de gestores da saúde, conhecedores, via de regra, das necessidades de formação dos trabalhadores dos sistemas de saúde locais. As pessoas vinculadas aos serviços são também lembradas como sujeitos participantes deste processo. Serão perceptíveis, no entanto, contradições nos discursos de gestor(a)s da ESP-CE e gestor(a)s municipais de saúde. Assim, a participação do(a)s gestor(a)s de saúde na formulação curricular, ao que nos leva a concluir, não vem ocorrendo, quer seja pela ausência de articulação destes espaços de conquista coletiva, ou pela indisponibilidade do(a)s gestor(a)s a esta participação. Portanto, limita-se à pactuação nas instâncias deliberativas, com relação ao número de vagas dos cursos ofertados para cada município, associando com a disponibilidade financeira.

Compreendemos que esta ausência de participação das gestões municipais e dos serviços deixa em aberto a imperiosa necessidade de maior envolvimento dos gestores e profissionais dos serviços de saúde, especialmente aqueles que poderão estar no acompanhamento do(a)s aluno(a)s no estágio curricular; e um outro aspecto diz respeito à importante flexibilidade dos currículos, previsto nos documentos oficiais, inclusive da ESP-CE, de forma a incluir temas demandados pelo(a) gestor(a)s e acordados pela ESP-CE, com

vistas a trazer ao currículo temas relevantes e atuais porventura não identificados pela instituição formadora. Lembramos ainda a fala de um(a) do(a)s gestor(a) municipais de saúde, que faz relação com a característica evolutiva do currículo, prescrita no PPP, quando observa a dificuldade em incorporar no currículo as demandas por atualização provenientes da gestão municipal.

Percebemos a ausência de manifestação quanto ao envolvimento de um sujeito importante na elaboração curricular, que são, exatamente os próprios profissionais de saúde em atividade, ou seja, o(a)s aluno(a)s-trabalhadore(a)s. Sobre a elaboração curricular, conforme destacamos em outro momento deste texto, Paulo Freire não desconsidera a ação dos especialistas em currículo, que devem organizar seus conteúdos, ressaltando a importância de buscar o universo dos educandos como referência. Silva (1999, p. 60), lembrando Freire, manifesta que é a experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo dos programas de educação de adultos”.

Vemos assim que a ESP-CE é que coordena e define a linha dos currículos, por parte de seu corpo técnico, coordenado pelo seu Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde, envolvendo profissionais dos serviços onde aquelas formações em fase de formulação curricular deverão atuar; sem deixar de destacar a participação de especialistas curriculares que apoiam a elaboração do currículo, adequando-o às exigências formais.

Quanto às lógicas de feitura curricular compartilhamos dos estudos de Roegiers (2006), que exprime três lógicas que exibimos anteriormente. São elas: Lógica de *Expertise*; Lógica Estratégica; Lógica de Projeto. Dentro desta classificação e com base no que preconizam os documentos oficiais da ESP-CE e no depoimento dos sujeitos entrevistados, a Escola de Saúde Pública apresenta, ao que nos parece, uma busca de formulação coletiva dos currículos de formação profissional técnica, na medida em que chama ao envolvimento seu corpo técnico interno e profissionais dos serviços de saúde, embora com limitações, numa lógica de elaboração por projeto, conforme classificação de Roegiers; contudo, não deixa de se utilizar de uma lógica de *expertise*, na medida em que conta com a participação de especialista em currículo, que, com sua *expertise*, analisa, revisa e até refaz os currículos dos cursos técnicos, conforme depoimento do(a) gestor(a) da ESP-CE. Segundo destaca Roegiers (2006), não existe uma lógica pura no processo de elaboração curricular; e, neste sentido, é possível identificar que a ESP-CE vem orientando sua feitura curricular predominantemente na lógica de projetos, sem, contudo, deixar de fazer uso da lógica da *expertise*.

Ainda no campo da construção curricular, identificamos o fato de que as diferentes formações técnicas ofertadas pela ESP-CE não possuem linha única na condução e elaboração curricular, o que nos leva a supor algumas questões: exigências das instituições financiadoras que orientam as dinâmicas curriculares; prazos para elaboração, que também têm relação com o tempo exigido pelos agentes financiadores; e, finalmente, a história de cada formação profissional que traz particularidades.

Conforme mencionamos, Roegiers (2006), quando trata da elaboração de um currículo dentro do campo da educação e da formação, refere-se a modelos “extremamente diversificados segundo o contexto e o nível”. Associamo-nos a esse autor para, com base nos dados da pesquisa e no nosso entendimento relacionar os desenhos curriculares propostos pela ESP-CE, identificando as características presentes, utilizando os vocábulos: SIM, NÃO, EM PARTE.

**Quadro 18 – Elaboração de um Currículo, Segundo Roegiers (2006) e a Avaliação da Característica Curricular na Realidade da ESP-Ce**

| <b>CARACTERÍSTICA CURRICULAR</b>                                  | <b>REALIDADE NA ESP-CE</b> | <b>CARACTERÍSTICA CURRICULAR</b>   | <b>REALIDADE NA ESP-CE</b> |
|---|----------------------------|--|----------------------------|
| Conteúdo: menos explícito sobre os interesses sociais e políticos | NÃO                        | Conteúdo: mais explícito sobre os interesses sociais e políticos                             | SIM                        |
| Modelo disciplinar  | NÃO                        | Modelo interdisciplinar  | EM PARTE                   |
| Centrado nos saberes  | NÃO                        | Centrado nas capacidades, nas competências.  | EM PARTE                   |
| Relação fraca com terreno profissional                            | NÃO                        | Relação forte com terreno profissional   | SIM                        |
| Não leva em conta os saberes profissionais                        | NÃO                        | leva em conta os saberes profissionais   | SIM                        |
| Não integrado   | NÃO                        | Mais integrado   | SIM                        |
| Menos formalizado   | NÃO                        | Mais formalizado   | SIM                        |
| Menos negociado entre os atores                                   | EM PARTE                   | Mais negociado entre os atores (decisores, formadores, aprendizes, beneficiários e clientes) | EM PARTE                   |
| Menos suscetível a evolução                                       | EM PARTE                   | Mais suscetível a evolução   | EM PARTE                   |

**Fonte:** Elaboração própria, referenciada em Roegiers (2006).

Entendendo que não há um modelo ideal de desenho curricular e que este precisa se adequar à realidade em que será vivenciado, realizamos uma classificação segundo nossa percepção. Quanto ao modelo interdisciplinar, embora esteja expresso este caráter no PPP da ESP-CE, e conforme destacado em nosso instrumento de observação, sentimos falta de maior articulação entre os módulos propostos, reavendo e aprofundando módulos anteriores. Quanto ao item referente a “centrado nas capacidades, nas competências”, avaliamos que é assim desenvolvido “em parte”, pois o processo avaliativo ainda guarda dificuldades de avaliar

competências, medindo mais facilmente os conhecimentos por notas classificatórias. No que diz respeito ao envolvimento dos agentes na elaboração curricular, há, como vimos, participação ainda limitada dos gestores municipais de saúde e do(a)s próprio(a)s aluno(a)-trabalhadore(a)s. Finalmente, quanto à característica de um currículo menos ou mais suscetível à evolução, dois dos planos de curso analisados (TE e TSB), quando tratam da “matriz curricular”, fazem referência a uma abordagem em espiral, possibilitando que os temas sejam tratados no currículo em diferentes momentos, sob ângulos e profundidade diferentes.

Finalmente, manifestamos que a diversidade da elaboração curricular, em função das especificidades que marcam cada formação profissional técnica na ESP-CE, não compromete o desenvolvimento dos cursos ofertados; no entanto, a sistematização das diferentes dinâmicas empreendidas, com vistas a permitir um enfoque teórico-metodológico único dentro da Coordenadoria de Educação Profissional da ESP-CE, fortaleceria as propostas curriculares de ensino profissional técnico, na medida em que poderia criar estratégias mais eficazes de participação e qualificação de seus componentes curriculares.

Qual a relação entre organização, desenvolvimento curricular e poder ?

A construção curricular é uma etapa fundamental para a definição das grandes orientações sobre os processos formativos em educação, e que dará os referenciais para a organização e desenvolvimento do currículo. Cabe, portanto, às instituições formadoras, fazer desse momento a base, o alicerce, que responda pela identidade da formação a ser desenvolvida, já que a organização curricular, conforme as DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico, em seu art. 8º, é prerrogativa da escola.

Articulamos neste momento de análise dois aspectos distintos, mas que se articulam, a organização e o desenvolvimento curricular, que na sua definição, dão poder à escola, que imprime uma intencionalidade aos seus projetos formativos, constituindo o que podemos chamar de sentidos e rituais de formação.

No currículo baseado em competências, a organização curricular é pautada por algumas orientações advindas dos documentos oficiais nacionais no campo da educação, garantida a autonomia da escola no que diz respeito a análise dos processos de trabalho para a identificação de perfis profissionais necessários à conclusão da formação; definição das competências profissionais específicas, relativas ao perfil identificado; estruturação curricular, em geral flexível, modularizado, podendo ter terminalidades para certificar qualificações intermediárias; definição de critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar, integrada e

contextualizada; processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, formulação significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na Pedagogia de Projetos e situações-problema; integração ensino-serviço e definição do processo de avaliação como parte da aprendizagem.

Identificamos nos documentos nacionais e estadual que regulam a educação profissional algumas orientações alinhadas e implementadas pela ESP-CE em sua organização curricular. É o caso quanto à possibilidade de terminalidade ao longo dos cursos técnicos, o que viria a certificar o aluno com uma qualificação intermediária. Nos cursos que analisamos, temos o exemplo dos cursos técnicos em Saúde Bucal e Enfermagem, que permitem saídas antes do final da habilitação técnica, como Auxiliar de Saúde Bucal e Auxiliar de Enfermagem, respectivamente. Já no caso do Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, não está prevista certificação de qualificação.

Quanto ao formato de organização curricular, a ESP-CE respeita a orientação do CEC, estruturando-o em módulos ou etapas, conforme a especificidade do curso, prevendo as atividades de estágio ao longo do curso, sendo, no caso da saúde, uma carga horária de 50% da mínima prevista no curso, ou seja, 600 h de estágio, totalizando 1.800h para todos os cursos. Segundo as DCN para Educação Profissional Técnica (Art. 9º - § 3º), a carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado, necessário em função da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso.

No Regimento Escolar da ESP-CE (Art. 128-130), o estágio supervisionado ou curricular é destacado como atividade de aprendizagem social, profissional e cultural, constante na “grade curricular”, proporcionada ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizada na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de Direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. É realizado de acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola. Observe-se que mesmo anunciando seu currículo baseado em premissas e diretrizes multidisciplinares, integrado e por competências, os termos tradicionais como “grade curricular” ainda estão presentes.

Sobre a organização dos cursos, os RCN da Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde (p.213) sugerem um desenho curricular modular, iniciando com o que se refere ao núcleo da área, que seria dado como um módulo introdutório, sem terminalidade; mas que ao concluí-lo o aluno receberia da escola uma declaração. Destacam

também as competências, habilidades e bases tecnológicas como elementos que compõem os currículos, garantindo autonomia para as escolas.

É dos Referenciais Curriculares Nacionais para a educação profissional técnica - área saúde (p.18) que saem as orientações quanto à adoção de desenhos curriculares e opções metodológicas inovadoras e dinâmicas como ensino a distância, Pedagogia de Projetos, palestras com profissionais atuantes e visitas técnicas, bem como o uso de metodologias de ensino que exercitem a aprendizagem para a solução de problemas não somente técnico-científicos, mas também sociais; metodologias de trabalho comunitário, diagnósticos participativos e de outras formas que promovam a reflexão sobre a realidade e a prática da abordagem coletiva. (...), e a integração do ensino-serviço como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem aderido à realidade do trabalho.

É nesta direção que a ESP-CE anuncia, quer seja nas falas do(a)s entrevistado(a)s ou em seus documentos norteadores, sua dinâmica de organização e desenvolvimento curricular. A metodologia da problematização é ressaltada no inscrito, no falado e no que observamos de prática pedagógica.

No que diz respeito à relação ensino-serviço, entendemos que ela é estreita, haja vista que os trabalhadores dos cursos de formação profissional técnica que analisamos são em sua totalidade trabalhadores já inseridos no SUS, no âmbito dos municípios. Podemos então dizer que vivem uma formação em serviço, pois seu itinerário formativo está intimamente vinculado ao serviço de saúde a que estão vinculados. Este também é o momento de estágio supervisionado, que permite o estar presente no serviço sob a supervisão de um profissional, em processo de avaliação das práticas ali desenvolvidas; oportunidade esta de refletir a prática e aprender com a experiência. Há, contudo, manifestações, por parte dos alunos, quanto à insatisfação pela limitação do estágio em outros serviços, além daqueles em que ele(a)s atuam, que proporcionem um olhar mais diversificado às práticas profissionais.

No tocante ao acompanhamento do estágio supervisionado por profissionais pertencentes aos serviços, embora os documentos oficiais se reportem a processos formativos destes profissionais supervisores, àqueles que coordenam os cursos, manifestam necessidade de melhor formação dos profissionais para o acompanhamento dos estágios, garantindo-lhes maior domínio da avaliação por competências.

O instrumento da observação permitiu-nos identificar práticas de ensino-aprendizagem que focavam a problematização, o diagnóstico participativo, reflexões coletivas.

Destaquemos outro componente da organização e desenvolvimento curricular, qual seja, o material didático, conhecido na ESP-CE como o guia de orientação do(a) aluno(a) e

do(a) professor(a). Este guia é para o professor um condutor de sua prática de ensino. Cada aluno(a) recebe o seu para acompanhamento dos módulos, constando as atividades desenvolvidas em sala de aula e textos para aprofundamento, em estudo individual, dos temas estudados.

Observamos com relação ao uso dos guias pelo(a) facilitador(a) dois aspectos que merecem destaque, e que foram objeto de nossa observação: a não referência à competência a ser trabalhada por parte do(a) facilitador(a), bem como a sua contextualização e estabelecimento de relação com os conteúdos anteriores, embora estivesse iniciando uma nova unidade didática; bem como a linguagem utilizada no guia. Lembramos neste sentido o que está preconizado no PPP da ESP-CE, quando se reporta a uma abordagem “em espiral” que apresenta “problemas similares” em diferentes níveis de profundidade e sob diversos ângulos, no decorrer do desenvolvimento do currículo ( PPP, p. 55). Observamos que o(a) facilitador(a) não destacou a competência a ser trabalhada no módulo, nem realizou uma apresentação geral da unidade didática que iniciava, de forma a contextualizá-la no Módulo Específico II. Em entrevista a três aluno(a)s, neste mesmo dia, ao ser indagado(a)s sobre “as competências que são trabalhadas no curso”, todo(a)s manifestaram desconhecimento de que competências são trabalhadas (...).

Quanto à linguagem utilizada no “Guia do Aluno(a)”, observamos presença de palavras no texto que podem representar dificuldades no entendimento do tema; não no sentido global; mas pensamos que este é o momento de sedimentar os conceitos técnicos em saúde. Sentimos falta de um glossário junto ao texto, de forma a propiciar um melhor entendimento do significado das palavras novas para o(a)s aluno(a)s. Mesmo o(a) facilitador(a) tendo perguntado se haviam dúvidas, ninguém se manifestou.

Ainda observando a não evidência da abordagem por competências em itens dos documentos oficiais que marcam a linha pedagógica da ESP-CE, identificamos mais uma vez, em seu RE (Arts. 119 e 120), quando trata da estruturação mínima da programação curricular de seus cursos. Aponta como itens constantes na Programação curricular: objetivos, metodologia de ensino-aprendizagem e atividades didáticas, estrutura: cronograma de realização, carga horária e regime de funcionamento, conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem, corpo docente e seus respectivos títulos. Sendo assim, perguntamos: onde estarão definidas e apresentadas as competências? Estariam anunciadas no item referente aos conteúdos programáticos e objetivos de aprendizagem?

É particularmente no seu sistema de avaliação ao estudante, porém, que a abordagem por competências é desconsiderada, fortalecendo outros termos que aproximam as

competências da perspectiva comportamentalista e centrada nos conhecimentos; demonstrando contradição quando apresenta em seus processos de ensino-aprendizagem abordagens que promovem dinamicidade, interação ensino-serviço, progressividade nos processos de aprendizagem, dentre outros.

Tardif (2003), ao falar no plano das modalidades de avaliação por competências, constata que são numerosas as decisões que podem ser tomadas para desencadear processos avaliativos. Lembra-nos aspectos importantes deste processo:

- a) clareza sobre o que avaliar? (o conhecimento, habilidades e atitudes? ou de forma integrada a competência em processo de desenvolvimento?);
- b) quando avaliar (no processo de formação ou no término?);
- c) com que frequência e que tipo de avaliação?
- d) quem avalia? (no processo e no término?); e
- e) como e onde?

Acrescentamos outros aspectos, quais sejam: para que avaliar? Pensamos que esta é a primeira grande questão, pois aí teríamos demonstrado o sentido de avaliar; e que critérios se utiliza para avaliar uma determinada situação? Depender destes, poder-se-á ter uma avaliação diferenciada.

Vejamos as questões identificadas relativas à avaliação do(a) aluno(a). É no Regimento Escolar e no Projeto Político-Pedagógico da ESP-CE que encontramos com detalhamento o seu Sistema de Avaliação Institucional e do aluno. Nosso foco de análise será o que se refere à avaliação do aluno. Nesses dois documentos, há trechos que nos chamam atenção, quanto à chamada para a avaliação por competência e, por outro lado, a sua não observância nos processos avaliativos anunciados, ao que nos demonstram uma ausência de coerência sistemática desta abordagem nos processos de avaliação.

Com relação aos aspectos lembrados por Tardif, observamos uma preocupação da ESP-CE mais com a forma do que com relação à dinâmica da avaliação por competências; de modo a perceber a avaliação como instrumento de identificação da progressividade do desenvolvimento das competências ao longo da formação, pressupondo, assim, que uma só competência pode vir a ganhar complexidade ao longo dos módulos.

Como vimos, o Sistema de Avaliação é um componente destacado nos documentos oficiais da ESP-CE, mas bastante questionado nas falas do(a)s entrevistado(a)s. Identificamos unanimidade dentre os participantes colaboradores da pesquisa quanto à insatisfação com o

formato como é desenvolvida a avaliação. Há questionamentos sobre aspectos do inscrito; mas há também, uma constatação de falta de maior preparação dos envolvidos neste processo para fazê-lo melhor, como vimos na manifestação de um(a) gestor(a).

Quanto aos tipos de avaliação utilizadas, a ESP-CE enfatiza as avaliações diagnóstica, formativa e somativa; mas, se há “clareza” (no sentido de facilidade explicativa, comum à todo(a) o(a)s gestor(a)s da ESP-CE) sobre as modalidades avaliativas e se o Sistema de Avaliação da ESP-CE anuncia referidas avaliações como seus referenciais de acompanhamento dos processos formativos nos diferentes momentos das práticas pedagógicas, pensamos que é preciso aprofundar seus significados e instrumentos, dando mais rigor conceitual e quanto a aplicação deles; bem como estabelecendo as pontes necessárias para implementar de maneira integrada as modalidades avaliativas, de modo que as competências definidas nos planos dos cursos possam ser acompanhadas e avaliadas quanto ao seu desenvolvimento. Fazemos esta reflexão com base em algumas manifestações dos sujeitos entrevistados (gestor(a) e aluno(a)s), que nos parecem carecer de um melhor foco.

Percebemos desenvoltura e até segurança do(a)s gestor(a)s da ESP-CE e aluno(a)s quando se reportam a dois tipos de avaliação: a diagnóstica e a somativa. As duas parecem estar sob o domínio mais objetivo do(a)s manifestante(a)s. Na primeira, o objetivo é identificar o conhecimento prévio do(a)s aluno(s)s, no momento inicial do módulo, de maneira a orientar o(a) professor(a)-facilitador(a) no seu processo de ensino. A somativa tem um forte componente “certificativo”, trabalha-se então a ideia de valor numérico para aprovação do(a) aluno(a). Mas, o ponto central deste percurso avaliativo, no entanto, que é processual e permanente, é a avaliação formativa. Esta tem caráter subjetivo, sobretudo quando falamos da avaliação do desenvolvimento de competências. Aí nos parece ser o processo mais complexo, quando o(a)s entrevistado(a)s relatam suas angústias, incertezas e fragilidades da avaliação por competências. Perrenoud (1999, p. 121) nos fala: “a avaliação formativa parece, então, um componente obrigatório de um dispositivo de individualização das aprendizagens, de diferenciação das intervenções e dos enquadramentos pedagógicos, até mesmo dos procedimentos de aprendizagem ou dos ritmos de progressão, ou ainda, dos próprios objetivos”.

Com efeito, mais uma vez, nos dá a impressão de que o fato de uma divisão didática quanto aos tipos de avaliação, que necessitam ser trabalhadas de maneira integrada, ganha forma de processos estanques, não focando o processo de avaliação como um todo quanto ao desenvolvimento de competências. É o mesmo caso quando se trata competência como

conhecimento, habilidades e atitudes, como três momentos, por nós compreendidos como ocasiões a serem trabalhadas de maneira integrada.

Destaque-se ainda, o sentido de “recuperação” ainda como parte do Sistema de Avaliação da ESP-CE apresentado no documento Regimento Escolar (Art. 162-168), quando concebe que a insuficiência de rendimento do aluno se dará quando o aluno obtiver nota inferior a 60% da pontuação total da disciplina. O processo de recuperação do aluno deverá constar de: uso de metodologia adequada às dificuldades de aprendizagem constatadas; revisão da parte do conteúdo em que o aluno demonstrou dificuldade; orientação e acompanhamento individualizados ou em grupos com dificuldades idênticas; desenvolvimento de exercícios para aquisição de habilidades, quando for o caso.

Embora se note uma preocupação transpondo o conhecimento, é importante refletir: como realizar avaliação dos alunos que desenvolvem um currículo por competência, onde a nota é a forma de comunicação predominante sobre o seu desenvolvimento da aprendizagem! Isto porque avaliação ainda está muito associada à medida, classificação, memorização de conhecimentos! Como falar do desenvolvimento de competências e avaliar o(a)s aluno(a)s apenas pelos conhecimentos que possuem sobre determinados assuntos? Se o(a) aluno(a) é o sujeito do seu processo de aprendizagem, em que medida aprender a se avaliar não poderia ser também uma forma de perceber o processo de aprendizagem do(a) aluno(a)?

Avaliação, portanto, não é um capítulo especial na elaboração do saber; mas um componente importante no desenvolvimento curricular presente no quadro da escola.

De maneira geral, em se falando de organização e desenvolvimento curricular, percebe-se, então, que a ESP-CE se orienta numa perspectiva construtivista no seu processo de formação, enfatizando uma linha metodológica baseada na aprendizagem significativa e reflexiva e numa abordagem educacional baseada no PBL e na problematização. Refere-se com menor ênfase e fundamentação às competências, manifestando em seu discurso oficial escrito aspectos da organização curricular, que: parte das demandas identificadas no contexto do trabalho, conformando assim os perfis de saída dos profissionais; define blocos de competências inspiradas nos RCN da EPT, quando existem, observando as competências gerais e específicas dos profissionais de saúde e das habilitações. Reportam-se a flexibilidade e modularidade curricular; com critérios de acesso mais frequentemente de admissão dirigida; não excluindo processos seletivos para públicos externos aos serviços de saúde (admissão aberta); bem como se refere ao reconhecimento de competências, por meio de processo de certificação profissional. Estes aspectos, portanto, marcam a dinâmica de organização

curricular do discurso expresso, ou seja, formal, nem sempre garantindo coerência nos processos formativos desenvolvidos pela ESP-CE.

Com inspiração em Tardif (2006), que traz duas concepções de currículo – tradicional e inovador, sinalizamos, conforme nosso entendimento, e com os dados analisados, como a ESP-CE se associa a cada um dos itens descritos, utilizando os vocábulos : SIM, NÃO, EM PARTE.

**Quadro 19 – Concepções de Currículo, Segundo Tardif (2006) e a Avaliação das Características Curriculares na realidade da ESP-CE**

| TRADICIONAL  | ESP-CE   | INOVADOR  | ESP-CE   |
|--|----------|---|----------|
| 1. Ênfase no saber.  | NÃO      | 5. Articula o saber, o fazer e o agir.  | SIM      |
| 2. Vinculado ao conhecimento formal.                               | EM PARTE | 6. Preparado com imersão na prática.  | SIM      |
| 3. Preparado com ênfase no conteúdo.<br>Lista de conteúdos.        | NÃO      | 7. Se assenta sobre processos e necessidades, expresso pelo que queremos que o aluno aprenda. | SIM      |
| 4. Conteúdos por disciplina sem articulação entre si e o contexto. | NÃO      | 8. Articula conteúdos de forma a integrar os saberes e a ação.                                | SIM      |
| 5. Avaliação em função do saber.                                   | SIM      | 9. Avaliação em função do saber-agir que mobiliza recursos.                                   | EM PARTE |
| 6. Elemento neutro quanto a transmissão do conhecimento.           | NÃO      | 10. Implicado em relações de poder.   | SIM      |
| 7. Transmissão de conhecimento professor-aluno.                    | NÃO      | 11. Diversidade no processo de ensino-aprendizagem.   | SIM      |

Fonte: Elaboração própria, referenciada em Tardif (2006)

Identificamos, portanto, o fato de que há na ESP-CE um movimento de práticas curriculares que demonstram relação com tendências inovadoras, numa perspectiva construtivista, sem, contudo, desconsiderar questões que guardam identidade tradicional do currículo, especialmente quanto aos processos avaliativos, que se prendem em certa medida mais a conhecimentos formais e comportamentais do que à análise do desenvolvimento e evolução das competências que devem ser trabalhadas ao longo da formação. Identificamos no entendimento dos gestores da ESP-CE o fato de que, embora haja contradição em avaliar competências por meio de notas, esta ainda é a maneira mais utilizada para certificar o(a) aluno(a).

Acreditamos que a transformação destas práticas curriculares passa também pela capacidade operativa dos agentes formadores das instituições de ensino, sendo este um desafio posto às instituições de ensino: a formação de seus formadores para a qualificação das práticas pedagógicas na escola.

Se concebemos currículo por competência como um instrumento que organiza a trajetória formativa de alunos e alunas, delineando concepções e metodologias pedagógicas com o objetivo de colocar em processo o desenvolvimento de competências profissionais, que não se limitam à dimensão técnica, consideramos, como condição fundamental, a formação permanente dos formadores, como sujeitos responsáveis pela cogestão e operacionalização do currículo. Desenvolver as competências dos docentes, como apoiadores e facilitadores dos processos de ensino-aprendizagem, é, portanto, condição indispensável para que a instituição de ensino qualifique a sua ação educativa, respondendo à “confiança” de que nos fala Le Boterf, que é demandada pela sociedade<sup>32</sup>.

Se, porém, a formação dos formadores é também papel da escola a que este está vinculado, isto remete ao poder da instituição de formá-los de maneira permanente, e à sua maneira para operacionalizar o currículo, que, por sua vez, vem imbuído de uma ideologia. Formar, portanto, é destacar uma identidade ou subjetividade pretendida – isto imprime poder. Privilegiar um “modus operandi” é poder. A escola é, neste sentido, um espaço de poder que se configura nas várias práticas operadas pela instituição formadora.

O CEC, mediante sua Resolução Nº 413/2006 em seu Art. 21, orienta quanto às exigências de formação de professores para o exercício da docência em cursos de educação profissional técnica de nível médio e em cursos de especialização técnica, permitindo em caso de carência de professores habilitados nestas áreas, autorização temporária a profissionais graduados na área específica ou de notória experiência e habilidade técnica, sendo esta expedida pelo Centro Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE do local onde o curso será ofertado.

O mesmo é reafirmado no Art. 96 e § único do RE da ESP-CE. Os docentes da ESP-CE no campo da educação profissional são, em geral, profissionais da saúde que atuam concomitantemente nas unidades de saúde e nos programas de formação técnica.

Como vimos, porém, o Anexo III da Portaria GM Nº 1.996/2007, do Ministério da Saúde, recomenda, sendo ratificado pelo PPP da ESP-CE, o desenvolvimento do Plano de Formação Pedagógica para Docentes, que deve apresentar carga horária mínima de 88h, sendo o módulo inicial de no mínimo 40h, realizado antes do início do curso e deverá apresentar: temas abordados nos cursos técnicos; estratégias e metodologias utilizadas;

---

<sup>32</sup> Le Boterf (Artigo publicado Reflexão RH, p. 60, junho, 2006) nos leva a refletir sobre as razões da exigência crescente da avaliação, e formula a hipótese de que “assistimos na nossa sociedade, à crescente solicitação social de confiança.”

estratégias de avaliação. Esta exigência é ratificada pelo PPP da ESP-CE e pelos sujeitos entrevistados na pesquisa.

Consideramos a importância da formação proposta pelo Ministério da Saúde e anunciada pelo PPP e por gestore(a)s da ESP-CE, mas questionamos a suficiência desta carga horária para facilitadores que, sendo originários da saúde, em sua quase totalidade, não apresentam maior domínio no campo da educação, embora seja identificado o esforço em bem realizar a tarefa cometida a ele(a)s, constatação esta do(a)s próprio(a)s gestore(a)s da ESP-CE, percebida também pelo(a)s aluno(a)s.

Com relação ao domínio da abordagem por competência, conforme já manifestamos, notamos entre o(a)s gestore(a)s diferentes níveis de compreensão e clareza sobre sua aplicação; e quando se trata de coordenadore(a)s de curso, acreditamos que esta percepção tem um desdobramento importante entre o(a)s facilitadore(a), pois são o(a)s coordenadore(a)s de curso que acompanham de perto o processo de orientação e formação.

Para Perrenoud [acesso on line - s.d.] o professor, antes de ter competências técnicas, deveria valorizar suas competências em sua profissão e em outras práticas sociais. Cita algumas capacidades necessárias aos educadores. Destacamos, algumas delas:

O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência. Mas, com certeza, existem capacidades mais precisas: (...) saber conceber e dar vida aos dispositivos pedagógicos complexos; (...) saber criar e gerenciar situações problemas, identificar os obstáculos, analisar e reordenar as tarefas; saber identificar e modificar aquilo que dá ou tira o sentido aos saberes e às atividades escolares; saber observar os alunos nos trabalhos; saber avaliar as competências em construção (...).

Compreendendo formadores como todo(a)s aquele(a)s envolvido(a)s no processo educativo desde a escola, lembramos também da importância da formação envolvendo os profissionais que, estão predominantemente no espaço dos serviços, no papel de "supervisores de estágio". Como agentes corresponsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, cabe à Escola proporcionar-lhes a educação permanente no sentido de estarem em condições de alinhar-se com todo o processo formativo, melhor contextualizando o momento do estágio nas unidades de saúde. Encontrando-se em um local privilegiado de aprendizagem, o profissional supervisor de estágio tem a função de acompanhar no espaço do serviço o desenvolvimento das competências no processo da formação técnica. Atuam "orientados" por um instrumento de avaliação do estágio, contudo, se observa que há divergências entre o inscrito e as diferentes manifestações dos sujeitos participantes da pesquisa. O PPP (p. 108-109) anuncia

que a avaliação do estágio é contínua e global, abrangendo conhecimentos, habilidades e atitudes que se adquirem progressivamente. Reporta-se, ainda, a um processo de capacitação dos profissionais atuantes nas unidades de estágio; ao que nos parece, por meio dos depoimentos do(a)s entrevistado(a)s, que o processo é frágil ou inexistente, nas palavras de gestor(a)s da ESP que operam os currículos de formação profissional técnica

É possível identificar também, entre o prescrito e o vivido, relações de compartilhamento entre professor(a)-facilitador(a) e aluno(a). Para o(a)s aluno(a)s, uma possibilidade de crescimento profissional, de reconhecimento pessoal nos serviços de saúde do qual pertencem, e para os professores uma nova oportunidade de aprendizagem no campo da educação.

A Escola optou pela contratação, via de regra, por seleção, para atuação de profissionais de saúde no processo de formação pelo período previsto para o curso. São, portanto, dois professore(a)s-facilitadore(a)s para cada turma, com média de 30 alunos, isto no caso dos CTE e CTSB. Esses deverão permanecer com a turma em todo o percurso da formação técnica, por um período de dois anos. Identificamos aspectos importantes, inclusive ressaltados pelos gestor(a)s da ESP-CE, quanto ao vínculo que estabelecem entre si. Questionamos, entretanto, até que ponto um olhar de apenas dois facilitadores em todo o percurso da formação profissional não limitaria as possibilidades de ampliar a visão sobre a saúde pública, haja vista que, em geral, esse(a) professore(a)s são pertencentes ao mesmo campo de formação. Isto quer dizer que, para o Curso Técnico em Saúde Bucal, dois/duas cirurgiões-dentistas acompanharão a turma em todo o percurso da formação; já para o Curso Técnico em Enfermagem, dois/duas enfermeiro(a)s o farão. No sentido de nosso argumento, podemos identificar durante o tempo de atividade observada, que os conhecimentos técnicos poderiam ser mais explorados quanto a contextualização, fazendo *link* com os determinantes saúde-doença, a organização dos serviços de saúde, o acesso aos serviços, o acolhimento aos usuários, o trabalho em equipe; isto de forma a contextualizar a unidade didática com a competência em destaque, articulando as diferentes dimensões da competência.

Esta capacidade a que nos reportamos há pouco está relacionada também ao curso de origem do(a) facilitador(a), onde alguns enfocam mais a especialização da formação; e a outra relação diz respeito à experiência do profissional no campo da saúde pública, o que lhes permitiria ampliar e melhor contextualizar a formação técnica em desenvolvimento.

Outro aspecto que consideramos importante ressaltar, e aí articulamos com a categoria poder, é o fato de a relação de subordinação, mas não explícita, que pode se constituir na relação professor(a) – aluno(a) na realidade observada. Mais uma vez, exemplificamos: um(a)

cirurgião-dentista, no papel de facilitador(a) está conduzindo o Curso Técnico em Saúde Bucal, formando profissionais que estarão subordinados funcionalmente a ele(a). Na observação realizada, foi possível perceber uma relação de hierarquia: o(a) professor(a) que está em sala de aula, é o(a) “doutor(a)” a que o(a) aluno(a) está vinculado no serviço de saúde; assim, haverá sempre esta relação hierárquica entre o dentista, aquele que “forma”, e o técnico em saúde bucal; contudo, o(a)s aluno(a)s realçou(aram) a boa relação existente.

Sabemos que, não se desenvolverão programas de formação profissional técnica por competência simplesmente por exigências legais, se considerarmos que não basta desenhar um currículo por competências. O desafio está em mobilizar um conjunto de recursos no interior do currículo a fim de que ele mantenha sintonia entre a sua dinâmica de elaboração, as estratégias e práticas pedagógicas, aí incluindo as práticas avaliativas; mas, sobretudo, qualificando seu corpo de gestores, docentes e colaboradores administrativos. A transformação das práticas educativas passa inevitavelmente, o que defendemos, pelo(a)s professore(a)s e aluno(a)s, como principais sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Estas são análises que, subsidiadas pela contribuição de vários autores e pelo amadurecimento dos nossos saberes e vivências, que, articula conhecimentos prévios, conhecimentos desenvolvidos, documentos diversos e a fala dos sujeitos participantes da pesquisa nos apoiam na tessitura do fio condutor que vai dos nossos objetivos de pesquisa às nossas considerações sobre o anúncio da tese proposta. A seguir, o desafio é desenvolver uma síntese dos estudos e das análises empreendidas.

## 6 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DAS QUESTÕES DE PARTIDA

Após a análise dos dados e seu matriciamento com as categorias conceituais e empíricas, propomo-nos, neste capítulo, discutir as questões que nortearam nosso estudo: a abordagem por competências apresenta-se como eixo estruturante nos currículos de formação profissional técnica na ESP-CE? A abordagem por competências provoca mudanças no processo de elaboração, organização e desenvolvimento do currículo nos cursos de formação profissional técnica na ESP-CE? Os agentes envolvidos retêm percepções fundamentadas sobre a abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica em saúde?

### **Quanto ao currículo por competências**

Nota-se que os propósitos da educação profissional técnica da ESP se orientam também pelos princípios e diretrizes do SUS, o que dá à formação uma grande proximidade com o campo do exercício profissional. A PNEPS também é referência para a ESP-CE, inspirando abordagens educativas e linhas metodológicas que fazem no âmbito da Escola uma formação para a busca de transformação das práticas profissionais em saúde. Como vimos, todas as orientações oriundas dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, com destaque para aquelas que fazem referência ao currículo por competências, são consideradas. Isto nos leva a concluir que a abordagem por competências possui elementos presentes e tem influencia nos desenhos curriculares da ESP, sem, contudo, como vimos, caracterizar a APC como eixo estruturante do currículo no ensino profissional técnico.

Como APC é utilizada na ESP-CE? Estabelecemos neste estudo um caminho investigativo, utilizando-nos de uma análise dos dados da técnica análise de conteúdo. Com a análise documental, dos discursos dos sujeitos entrevistados e da observação das práticas pedagógicas, constituímos um diálogo entre os dados, identificando concordância e contradições entre pensamentos manifestados e documentos oficiais. Procuramos compreendê-los no contexto em que foram colhidos, transportando-os para o momento presente. Analisamos o modo como os currículos foram elaborados, qual a sua dinâmica de organização e desenvolvimento e qual a política de formação para os docentes, com vistas a materializar uma abordagem dita “por competências”. Um currículo por competências deve ter a APC transversal ao currículo, compreendendo-o como instrumento que planeja, desenvolve e avalia as ações educativas que dão identidade à formação nas diferentes áreas.

Isto passa também, como vimos, pela percepção que os principais agentes envolvidos nos processos formativos têm sobre “competência” e “currículo”.

Desenvolver currículos por competências é uma exigência oficial; é seguida pelas instituições formadoras; percebemos que o debate sobre competências existe há 15 anos no Brasil, mas não construiu referências teórico-práticas para sua materialização, cabendo a cada instituição desenvolver sua experiência. É fato que no desenho dos currículos as competências se encontram inscritas, até porque é uma exigência dos órgãos normativos e deliberativos para aprovação dos cursos, mas no cotidiano do ensino-aprendizagem, a ênfase ainda é no modelo tradicional, centrado na transmissão do conhecimento.

### **Quanto a lógicas de construção curricular**

Quanto à construção curricular, observamos que ainda há distanciamento entre os que fazem a gestão da formação profissional, ou seja, os que oferecem e se ocupam da organização do processo formativo e aqueles que fazem a gestão da política de saúde, quais sejam, os secretários de saúde e profissionais da área. O(A)s gestor(a)s da ESP-CE manifestaram a dificuldade de mobilizar e contar com a presença dos gestores municipais de saúde quando convidados para as questões relativas a formação; e estes gestores referem-se à falta de maiores oportunidades de interlocução com os gestores e docentes da Escola, sobretudo quanto à discussão dos currículos.

Relativamente as lógicas que marcam a elaboração curricular, vimos que, conforme a categorização de Roegiers (2006), a ESP-CE embora manifeste em seus documentos e na fala do(a)s gestor(a)s a participação de vários agentes da escola e especialistas dos serviços, em uma lógica de projetos; utiliza ainda a lógica da *expertise* quando dá a versão final dos planos de cursos para adequações por parte de uma consultoria especializada na área pedagógica, conformando a proposta constituída com as exigências formuladas pelo CEC, órgão responsável pela análise e aprovação do Plano de Curso. Há ainda, podemos observar, uma *expertise* interna na ESP-CE. Ao Centro de Desenvolvimento Educacional em Saúde, conforme o RE (Art. 47, III), compete prover suporte técnico para a elaboração de currículos e materiais didáticos e o desenvolvimento do sistema de avaliação institucional e dos estudantes.

Percebem-se dinâmicas distintas quanto a elaboração dos cursos técnicos na ESP-CE, tendo sido destacado que estas variam de acordo com a urgência imposta pelos agentes

financiadores; histórico da ocupação profissional a quem o curso se destina, grupo coordenador do processo, dentre outros.

Podemos dizer que a formulação coletiva do currículo está presente na elaboração curricular da ESP-CE, nos cursos profissionais técnicos em saúde, mas, como anota Roegiers, é possível a coexistência de mais de uma lógica em uma elaboração curricular.

Esta discussão sobre feitura social do currículo guarda relação direta com o currículo por competências à medida que um currículo que assim se anuncie precisa constituir uma cumplicidade entre o mundo da formação e o mundo do trabalho, envolvendo, assim, os formadores, os profissionais da área, os gestores da política de saúde a que o curso se vincula, os trabalhadores a quem o curso é destinado, de forma que a interação e abertura dos diferentes agentes, levando em conta o contexto sociopolítico e profissional, orientem a elaboração do currículo, que, segundo Roegiers (1997, p. 10), é uma construção pouco a pouco, seguindo um processo longo.

### **Quanto a percepção dos agentes sobre as competências**

Para pautar a construção, organização e desenvolvimento curricular, como os vários agentes percebem as competências no processo formativo? Vimos que a percepção se diferencia entre os vários sujeitos que possuem formações distintas na área da saúde, com experiências também diferenciadas no campo da educação em saúde. Encontramos visões restritas e departamentalizadas sobre competências (saber-saber fazer-saber ser); uma visão por vezes dicotomizada entre teoria e prática; processo focado mais no ensino específico; entretanto, alguns outros realizam uma leitura mais processual e contextualizada das competências profissionais, demonstrando mais amadurecimento na discussão. Não nos foi possível vislumbrar na fala do(a)s entrevistado(a)s uma compreensão que demonstre uma competência posta em movimento, em seu todo, que articule plano de curso, sala de aula, estágio, avaliação, sem dicotomizá-los.

Junto aos gestores municipais de saúde, percebem-se fragilidades conceituais e até desconhecimento sobre o modo de aplicação da APC no campo da formação. Quanto aos alunos, a formação por competências não está em seu domínio no processo de formação profissional, o que nos leva a concluir que não há uma prática por parte do(a)s facilitadore(a)s de trabalhar o anúncio e a explicação das competências ao longo do curso, de maneira especial quando do início de cada módulo. Identificamos ainda frágil conhecimento por parte daqueles que coordenam as formações técnicas sobre a história da construção curricular, das

diretrizes e referenciais curriculares; e até dos documentos básicos da ESP-CE, embora demonstrem conhecimento do SUS e boa perspectiva contextual da saúde, nos quadros nacional e local.

### **Quanto à organização e desenvolvimento curricular**

Importante é destacar que, para colocar um currículo em ação, sob o enfoque das competências, precisamos nos remeter à questão, que para nós é fundamental: de que competência falamos? Em que referencial nos apoiamos para materializá-la? Desta maneira, acreditamos na perspectiva do “saber-agir complexo” de que nos fala Boterf. Percebemos que na definição de competência, como saber, saber-fazer e saber-ser tão presente no discurso brasileiro, e no caso da ESP-CE também, simplifica por demais o conceito de competência, ao mesmo tempo em que dá uma ideia de compartimentalização, como se fossem etapas estanques e subsequentes de um processo; não se reportando a um conjunto de outros elementos que articulam e contextualizam as competências; como o contexto, as relações, ou seja, os elementos externos ao indivíduo, que são determinantes. A competência não pode ser vista apenas num indivíduo isolado.

Defendemos o argumento de que, se as competências são anunciadas na definição do desenho curricular, então todo o seu desenvolvimento precisará ter sintonia com a APC. Conteúdos e metodologias apropriadas são fundamentais para desenvolver de forma coerente o currículo, atentando de maneira cuidadosa para as práticas pedagógicas e para o sistema avaliativo. Para tanto, necessita-se, antes, definir e aprofundar os referenciais teórico-metodológicos que a sustentarão.

Vimos que, quanto à organização e ao desenvolvimento curricular, a ESP-CE segue rigorosamente as exigências oficiais no que diz respeito aos desenhos curriculares, e embora anunciando que o currículo deverá ser baseado no desenvolvimento das competências e utilizar-se de um conjunto de estratégias pedagógicas inovadoras, não demonstra nos documentos oficiais e, no que podemos observar, em práticas pedagógicas, que a APC se impõe como estruturante no desenvolvimento curricular. Justificamos nossa afirmação em virtude da ausência de uma sistemática que garanta maior articulação entre construção, desenho curricular, práticas pedagógicas e processos de avaliação. O PPP da ESP-CE ainda faz uso de expressão como “instrução”, “treinamento”, “aquisição de conhecimentos”, especialmente quando trata da avaliação, demonstrando, na fala de seus gestores, uma insegurança e constatação das limitações dos processos avaliativos utilizados.

Identificamos o fato de que, quanto ao sistema de avaliação da ESP-CE, há fragilidades no prescrito e no realizado. O modelo tradicional de avaliação pelo conhecimento e pela nota ainda está presente ante o desafio de avaliar competências. Sabe-se que esta não é uma tarefa simples, existindo inúmeras reflexões de autores sobre o tema.

### **Quanto à formação dos formadores**

Apontamos como elemento decisivo de desenvolvimento curricular a qualificação permanente do seu corpo docente e dos gestores. A isto estamos chamando de formação de formadores; a compreensão do(a)s professore(a)s sobre o desenvolvimento curricular sistêmico e a sua capacitação, privilegiando processos pedagógicos crítico-reflexivo-participativos que auxiliem o(a)s professore(a)s no desenvolvimento de competências, desempenhando o papel de mediadores do processo ensino-aprendizagem. Estes são elementos indispensáveis para a concretização de um currículo por competências.

Identificamos no corpo de colaboradores da ESP-CE a motivação ao desafio de integrar a saúde e a educação como estratégia de qualificação do SUS; mas percebemos também uma demanda por mais conhecimentos teóricos para vivenciar com maior profundidade e segurança o campo da formação educacional em saúde. Os nós críticos são identificados pelo(a)s gestore(a)s, e alguns se referem às suas fragilidades em dar respostas para aprimoramento das práticas docentes. Se, por um lado, se utiliza metodologias ativas, apoiadas em materiais didáticos (Guia do(a) Facilitador(a)) que facilitam o processo de ensino-aprendizagem; por outro, necessita-se discutir a sua utilização com o(a)s facilitadore(a)s de forma a não ser um limitante na sua utilização por parte do(a)s deles. Como podemos destacar em nossas análises anteriores, a potencialidade destes materiais está também associada à capacidade de cada facilitador(a) em ir além do prescrito, de forma a articular os módulos entre si; fazer leituras mais amplas sobre saúde e reconhecer que na dinâmica da sala de aula, a necessidade formativa do(a)s aluno(a)s e os desafios postos pelo Sistema Único de Saúde devem também pautar o Plano de Ensino.

Fundamentos teóricos, sistemática de organização e desenvolvimento curricular, e, sobretudo a qualificação dos colaboradores que fazem o corpo técnico e docente de uma escola são, indispensáveis para a implantação e implementação de um currículo baseado em competências.

O desafio de planejar e desenvolver processos formativos de maneira compartilhada, articulando ensino-serviço em saúde, apropriando-se da abordagem por competências como uma ferramenta que matricia o saber, o fazer e o ser, numa ação integrada e permanente proporciona a constituição de uma nova cultura educacional, permitindo maior dinamismo na formação em saúde.

Isto posto, e revisitando o enunciado de nossa hipótese de trabalho, podemos confirmá-la: “A ESP-CE ao definir seus programas de formação profissional técnica na área da saúde adota as orientações oficiais quanto a abordagem por competências e diretrizes curriculares, sem contudo desenvolver uma sistemática em seus processos de construção e desenvolvimento curricular que demonstre uma prática consistente com este enfoque, gerando experiências diversificadas e pouco fundamentadas”.

Cabe-nos destacar o sentido que a abordagem por competências apresenta para os gestores da ESP-CE, que se manifestaram como sujeitos participantes desta pesquisa. Além do cumprimento de uma exigência legal, desenvolver currículos por competências no campo da formação profissional técnica é “o ponto de partida para a construção dos currículos” , e por outro lado, é “saber onde se quer chegar”. É a possibilidade de dar à formação, a partir da orientação curricular, um percurso formativo, que parte das necessidades do SUS, com o intuito de promover mudanças no processo de trabalho.

O discurso demonstra esta clareza, mas notamos que a abordagem por competências na organização curricular continua a ser um desafio. Se por um lado demonstra ser na Escola de Saúde Pública do Ceará, um modo de operar o currículo que mobiliza e desafia os seus gestores, encontra, na fragilidade conceitual e ausência de fundamentação teórica sobre currículo por competências, limitações no intervalo entre “ o ponto de partida” e “onde se quer chegar”, ou seja, no processo de desenvolvimento curricular. Se por um lado, metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras e significativas são desenvolvidas, linguagem e processos contraditórios estão presentes e lacunas são percebidas quanto à presença da abordagem por competências nos documentos da ESP-CE.

Encerrando esta reflexão, desenvolvida por meio de um estudo de caso, sobre o tema Abordagem por Competências nos Currículos de Formação Profissional Técnica na Área da Saúde, tomando a Escola de Saúde Pública do Ceará como campo de nossa pesquisa, destacamos a importância deste processo de construção do conhecimento, a medida que ensejou uma imersão, em dois campos de práticas que se articulam e se potencializam – saúde e educação – reafirmando nossa convicção de que não teremos um sistema de saúde qualificado se não fizermos do trabalho em saúde um espaço permanente de educação.

Compreendemos que este trabalho representa também uma importância social, à medida que problematiza, teoriza e reflete, mediante um estudo de caso, como a abordagem por competências como exigência normativa, para a construção de currículos na educação profissional técnica de nível médio, vem se conformando, pautando novos compromissos, que são diferentemente atendidos pelas instituições formadoras. No campo da formação técnica na área da saúde pública, significa ainda possibilidade de contribuição para o conjunto das escolas técnicas do SUS que compõem a Rede de Escolas Técnicas (RETSUS).

No campo da avaliação curricular, o trabalho aporta uma contribuição teórico-prática, recobrando contribuições de autores que conceberam as diferentes concepções neste campo, situando o estudo de caso que realizamos como possibilidade de experimentação da avaliação como um processo sociopolítico e como um campo de ação e reflexão.

Como fruto e contribuição desta pesquisa, apresentamos, ao final deste, um conjunto de elementos para organização de uma Sistemática de Avaliação Curricular para a formação profissional técnica em saúde, daí encaminhamos a nossa proposição, em forma de indicadores, de maneira a contribuir para a qualificação e a coerência dos processos organizativos de currículos por competências na área da saúde.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho que ora concluímos constituiu-se de um percurso que envolveu um processo de amadurecimento pessoal e profissional, construído na trajetória de ricas e diferentes experiências profissionais, que nos permitiram ampliar nossa bagagem de saberes, ao tempo em que nos possibilitaram utilizar diferentes ferramentas para melhor analisar e compreender os fenômenos que foram ganhando importância no campo da educação, da saúde, e na articulação dos dois, contribuindo assim, para um olhar focado na avaliação curricular no domínio da formação profissional técnica na saúde.

Compreendendo que a educação e a saúde são determinadas pelo contexto social e econômico, marcadas por fortes contradições, e constatando que o Brasil promove a partir dos anos 1980 um conjunto de lutas sociais que tensionam as políticas governamentais no campo social, com a produção de nova ambiência das conquistas sociais, podemos perceber fortes influências deste contexto nos campos da saúde e da educação. Tudo isto vai contribuindo aos poucos para alterar a lógica ideológica de que aos pobres caberiam políticas pobres, ou seja, desprovidas de qualidade, com pouca eficiência, limitadas, compensatórias; entretanto, se o ideal está longe de ser alcançado, um processo de mobilização permanente e conquistas encontra-se em curso na sociedade brasileira.

Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade. Impõe-se a superação do enfoque tradicional da formação profissional baseado apenas na preparação para execução de um determinado conjunto de tarefas. A educação profissional requer, além do domínio operacional de um determinado fazer, a compreensão global do processo produtivo, com a apreensão do saber tecnológico, a valorização da cultura do trabalho e a mobilização dos valores necessários à tomada de decisões. (Parecer CNE/CEB N° 16/99 – p.08).

A redemocratização do País, a luta pela reforma sanitária brasileira, o nascimento do SUS e suas estratégias para implementação de um modelo contra-hegemônico identifica, dos anos 1980 para cá, uma imperiosa necessidade de intervenção no campo da qualificação profissional junto aos trabalhadores de nível elementar e médio que não possuíam/possuem qualificação profissional, mas que ali atuavam/atuam.

Identificamos, assim, a possibilidade de construção de trajetórias formativas, que aos poucos vai ampliando as oportunidades de qualificação profissional. Em forma de figura, representamos a seguir o itinerário formativo previsto no desenho educacional brasileiro, que

possibilita acesso e uma mobilidade progressiva da população brasileira, considerando os diferentes públicos – crianças, jovens e adultos – nos vários níveis de formação mediante a educação básica e superior.

Há, por certo, a necessidade de promover o matriciamento entre o que chamamos mundo da formação e mundo do trabalho, sem que se restrinjam as possibilidades da formação educacional aos objetivos de empregabilidade. No campo da saúde, existe um Sistema de Saúde Público que está a demandar qualificação profissional, acreditando que somente assim as práticas cotidianas do(a)s trabalhadore(a)s da saúde poderão ser transformadas, qualificando o SUS para o cumprimento de seus princípios e diretrizes, quais sejam, universalidade, integralidade, equidade, participação da comunidade, descentralização política-administrativa, dentre outros.

Trazemos, nesta conclusão, a figura a seguir, de modo a demarcar o itinerário formativo hoje proposto pela educação brasileira, evidenciando a necessária mobilidade entre MF e MT. Propomos uma leitura da figura em posição vertical, de forma ascendente, no sentido de que há um itinerário a seguir, em um processo formativo, onde o cidadão adentra o ensino fundamental e segue seu processo formativo institucional que culmina, ou não, com a educação superior, sendo que em todo o percurso, quanto aos jovens e adultos, está expressa a possibilidade de profissionalização (básica, técnica, tecnológica, acadêmica) que acreditamos deva estar articulada com o que chamamos de mundo do trabalho. Este percurso formativo, contudo, a nosso ver, não deve se restringir à perspectiva da empregabilidade; mas orientar-se por uma formação cidadã e ética, na perspectiva da autonomia dos sujeitos. Queremos, portanto, destacar, deixando como contribuição uma reflexão que articula o mundo da formação com o mundo do trabalho (no nosso caso, considerado o Sistema Único de Saúde), mediatizados pelas necessidades sociais que demandam trabalhadores qualificados, por um lado, e oferta de formação profissional, por outro, por intermédio das instituições de ensino. Destacamos, para dar visibilidade, a posição da educação profissional técnica, em um contexto geral da formação no âmbito da educação brasileira.

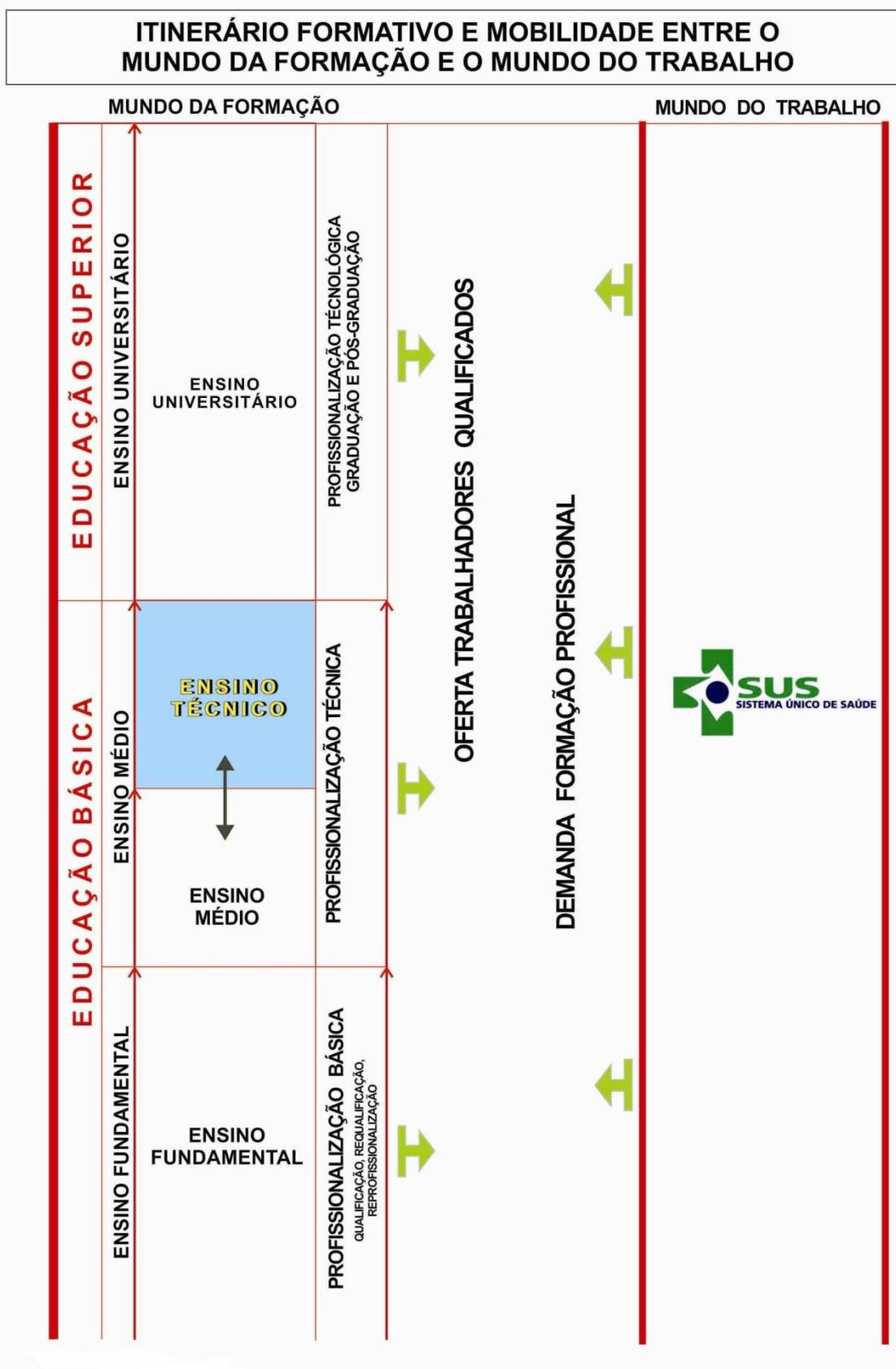


Figura 4

Fonte: Elaboração própria

É no domínio da educação profissional técnica, especialmente na saúde, que um conjunto de instrumentos normativos que regulam esta modalidade educacional, e que são os orientadores dos documentos básicos da ESP-CE, contempla, a discussão sobre a organização curricular por competências na educação brasileira. É neste campo que se insere o estudo que ora concluímos.

A abordagem por competências marca um movimento com dimensão internacional que influencia os processos de reforma educacional no mundo, especialmente no campo de formação profissional, que busca aproximar educação e trabalho, ou o que chamamos mundo da formação com o mundo do trabalho, possibilitando maior integração ensino-serviço. No Brasil, as exigências de trabalhar desde um perfil de competências, produz repercussão no campo curricular alterando o seu processo construtivo, de organização e desenvolvimento, exigindo também novos processos de formação de formadores envolvidos nos cursos.

E é aí que lembramos da ideia de Demo (2010, p. 7) quando diz: “o termo competência pode ser entendido a contento, desde que recepcionado adequadamente no contexto educacional”. Esta abordagem chega, então, ao campo da formação em saúde, sob a orientação dos Referenciais Curriculares Nacionais para Formação Profissional Técnica na Área da Saúde. Encontra um terreno propício ao seu desenvolvimento na perspectiva construtivista, quando se articula com a Política Nacional de Educação Permanente em Saúde, que é uma política estratégica do MS, visando a transformar e qualificar as práticas de saúde, por meio da formação e da educação permanente dos trabalhadores e trabalhadoras do Sistema Único de Saúde.

Por intermédio de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida na forma de estudo de caso, trilhamos um percurso investigativo; trazendo as questões: A abordagem por competências apresenta-se como eixo estruturante dos currículos de formação profissional técnica na ESP-CE? Provoca mudanças no processo de construção, organização e desenvolvimento do currículo nos cursos de formação profissional técnica? Os agentes apresentam percepções fundamentadas sobre a abordagem por competências nos currículos de formação profissional técnica em saúde?

Neste sentido perseguimos os objetivos.

1. Identificar as lógicas existentes na construção, organização e desenvolvimento curricular nos cursos de formação profissional técnica da ESP-CE.
2. Analisar os currículos como programação educacional e “prática”, identificando se há coerência com a abordagem por competências.

3. Evidenciar a percepção dos agentes envolvidos com a formação profissional técnica na ESP-CE, sobre a abordagem por competências como elemento estruturante do currículo.

Preliminarmente, algumas constatações vão orientando a confirmação de nossa hipótese apresentada no início do processo investigativo.

A ESP-CE caracteriza-se por ser uma instituição formadora, voltada para a educação permanente dos trabalhadores do SUS, oferecendo cursos em diferentes níveis, com diversidades temáticas, utilizando abordagens educacionais inovadoras, priorizando em seus cursos técnicos a problematização e estratégias metodológicas visando à aprendizagem significativa. É neste contexto que a abordagem por competências é recepcionada, sem que possamos identificar a sua presença como um eixo condutor do currículo. Destaca-se em alguns itens dos documentos, e é bastante manifestada no discurso do(a)s participantes da pesquisa, mas passa despercebida em momentos importantes dos documentos, especialmente quando da constituição da matriz curricular.

A Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará exibe um alinhamento conceitual e organizativo com relação aos documentos que normatizam a EPT na contextura nacional e estadual, no que diz respeito ao currículo por competências. Podemos identificar certa influência da APC no processo de construção curricular, contudo, na organização e desenvolvimento esta influência é menor. Contradições e lacunas estão presentes nestas diferentes fases de estruturação curricular demonstrando processo não consolidado entre os participantes da pesquisa.

Não há nos planos de curso da ESP-CE uma lógica única para a elaboração curricular. Cada um dos planos de cursos analisados e aqui considerados como unidades de análise do estudo de caso traz particularidades no seu processo de construção, de mobilização dos agentes envolvidos, e quanto à presença da APC como orientação curricular.

Notamos uma intenção da ESP-CE em fortalecer a lógica de construção por projetos; embora ainda se identifique a *expertise*.

A participação dos sujeitos implicados nos processos de formação, quais sejam, gestores da escola, da rede de saúde, técnicos e aluno(a)s-trabalhadore(a)s, na perspectiva de construção, organização e desenvolvimento curricular demonstra participação ainda fragil, sendo identificado um distanciamento entre serviços de saúde e instituição formadora; fato destacado pelos participantes do processo. *Expertise* interna e externa para elaboração curricular são identificadas, sem perder de vista o envolvimento de profissionais da ESP-CE e

da rede de saúde, cabendo aos últimos uma participação ainda limitada à encaminhamento de demandas formativas.

A ênfase no desenvolvimento de currículo por competências está presente na manifestação dos sujeitos participantes da pesquisa, sendo que um deles destaca um referencial com 10 (dez) passos para a elaboração curricular na ESP-CE, enfatizando os objetivos para aprendizagem. No PPP, como documento orientador maior dos processos educativos na ESP-CE, há ainda passagens que desconsideram esta abordagem.

Quanto à organização curricular, destacam, dentre outras, as competências, habilidades e bases tecnológicas, disposto de forma modular, com forte relação com os serviços. A metodologia da problematização é ressaltada no inscrito, no falado e no que observamos de prática pedagógica. Currículos flexíveis, interdisciplinares e ensejando o contato precoce do aluno com os serviços de saúde são evidenciados e materializados em parte. Destacam, ainda, o estágio que deve se dar ao longo de toda a formação técnica.

Assim, os anúncios documentais da ESP-CE, os sujeitos entrevistados, assim como outras evidências apontam para uma perspectiva de atuação educativa que, não se prendendo a uma formação tecnicista, dá ao currículo um envolvimento com a realidade onde o(a) aluno(a)s se inserem e praticam seus novos saberes, desenvolvendo estratégias inovadoras no processo de ensino-aprendizagem; aproximando-a da lógica construtivista. Ainda sobre a dinâmica de desenvolvimento curricular, os documentos destacam: construção do conhecimento pelo sujeito; diálogo como condição do conhecimento; educação na perspectiva libertadora; inserção da realidade imediata em dimensões mais amplas.

Percebe-se, entretanto, que, embora a afirmação de que o desenho dos currículos dos diversos programas educacionais deve ser baseado no desenvolvimento de competências; e ainda que a fala dos entrevistados destaquem esta intencionalidade, os envolvidos direta ou indiretamente nos processos de formação profissional técnica, aqueles que operam os currículos, ou aqueles demandantes de formação (gestores e trabalhadores), demonstram desconhecimento ou pouco aprofundamento conceitual na utilização da abordagem por competências como eixo organizador do currículo. A leitura dos documentos oficiais também demonstra uma lacuna quanto a referenciais teóricos sobre Abordagem por Competências, tomando como referencial apenas o enunciado de competência proposto pelo CNE por meio das DCN da Educação Profissional Técnica.

Ela encontra, porém, receptividade e é considerada no discurso do(a)s gestore(a)s. A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL) e a problematização são destacadas como

principais perspectivas educacionais dos currículos dos diversos programas educacionais, o que constitui uma ambiência positiva para o desenvolvimento de competências.

Consideramos que duas das diretrizes gerais apresentadas pela ESP-CE, a aprendizagem baseada em problemas e a abordagem por competências, assim como as demais já mencionadas, se complementam como orientações para os programas educacionais. Compreendemos, entretanto, que aprendizagem baseada em problemas é uma ferramenta que pauta a ação formativa no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, nas estratégias pedagógicas, como uma linha metodológica; enquanto a APC se apresenta como uma abordagem que organiza o currículo, ou seja, pauta a formação com base na definição das competências a serem desenvolvidas. A APC se ocupa da dinâmica de construção e organização do currículo, que impacta, por consequência, o processo formativo; enquanto o PBL ou a metodologia da problematização se ocupam das estratégias empregadas no processo formativo, impactando também os resultados da formação.

É neste sentido que a APC encontra recepção positiva na organização e desenvolvimento curricular dos cursos de formação profissional técnica da ESP-CE, pois trabalha com abordagens educacionais de aprendizagens significativas e dinâmicas; entretanto, a utilização desta abordagem não demonstra uma fundamentação mais consistente que imprima, sob a sua orientação, uma dinâmica de organização e desenvolvimento curricular que transforme de forma sistêmica as práticas curriculares da Escola.

É particularmente no seu sistema de avaliação ao estudante que a abordagem por competências demonstra maior fragilidade, praticando ainda processos avaliativos classificatórios, sem uma melhor preparação operativa e por parte do corpo docente.

Seu Projeto Político-Pedagógico contém conceituação de competência de forma simplificada. Assim também é a compreensão do(a)s gestor(a)s municipais de saúde e aluno(a)s-trabalhadore(a)s, caminhando do senso comum ao desconhecimento do que venha a ser competência num processo formativo. Para gestor(a)s da ESP-CE, no entanto, desenvolver currículo por competências “deixa mais claro acerca de aonde se quer chegar”.

Desta forma, podemos apontar para a asserção proposta quando levantamos a nossa hipótese de que: a ESP-CE ao definir seus programas de formação profissional técnica, adota as orientações oficiais quanto à abordagem por competências e diretrizes curriculares, entretanto a APC não se constitui eixo estruturante dos currículos de formação profissional técnica, não desenvolvendo uma sistemática em seus processos de construção e desenvolvimento curricular que demonstrem uma prática consistente com este enfoque,

produzindo experiências diversificadas e pouco fundamentadas, fato também marcado pela percepção conceitual pouco fundamentada dos sujeitos entrevistados.

A contribuição deste trabalho de pesquisa, acreditamos, se dá em virtude do aprofundamento de uma temática expressa com ênfase no campo da educação, e que se matricia com a saúde, onde o debate crítico sobre a abordagem por competências também se impõe e se renova. Trazer outras visões de autores pouco conhecidos no Brasil e que se fundamentam na perspectiva crítica e construtivista da Abordagem por Competências; e ao mesmo tempo problematizar a necessidade de não apenas cumprir as exigências legais, de elaboração de currículos por competências, mas de fato desenvolvê-los na perspectiva de uma construção coletiva e que proporcione mudanças no modo de operar o currículo – eis a nossa intenção: avaliá-los de forma científica.

Se é verdade que a APC como orientação curricular ainda carece de maior aprofundamento teórico-metodológico, como manifestam diversos autores, também é verdade que a avaliação curricular deve estar presente nas Instituições de formação profissional técnica na área da saúde. Eis uma contribuição para a reflexão e o debate sobre Abordagem por Competências nos Currículos de Formação Profissional Técnica. Certamente este não é o início ou o fim do debate.

## **PROPOSIÇÃO DE ELEMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO DE UMA SISTEMÁTICA DE AVALIAÇÃO CURRICULAR, COM BASE NA PESQUISA AVALIATIVA REALIZADA**

Dialogar com variados agentes do mundo da construção teórica, da formação e dos serviços de saúde, e o compromisso com a qualificação dos processos formativos em saúde, nos impulsionou a propor contribuições no campo da avaliação curricular sob o enfoque das competências.

Sabemos que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, como documento orientador, são “um conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico para área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico”. (Resolução CNE/CEB Nº 04/99). Pauta como exigência o desenvolvimento de currículos por competências; contudo a dinâmica quanto à concepção, construção, organização e desenvolvimento curricular traz a identidade de cada instituição formadora, que tem a autonomia em seus processos formativos.

Sem ter a intenção de apresentar “receita” para a avaliação curricular no campo da formação profissional técnica, apresentamos uma proposição, fruto de nossos estudos, que chamamos de “Elementos para organização de uma Sistemática de Avaliação Curricular para Educação Profissional Técnica na área da Saúde”, que poderá ocorrer em três eixos que denominamos de: Construção Social do Currículo; Organização e Desenvolvimento do Currículo e Formação de Formadores.

O que é uma sistemática de avaliação curricular?

É um conjunto de intenções e ações dirigidas para o processo de avaliação curricular, que se configura em procedimentos técnico-científicos, oriundos de uma teoria de avaliação educacional.

Para que uma sistemática de avaliação curricular se apresente de forma adequada, há que constituir duas etapas.

**1ª:** pesquisa avaliativa sobre o currículo, fornecendo dados que nos permitam compreender o currículo como um artefato social e cultural, observando o fenômeno currículo não só do ponto de vista técnico-pedagógico, mas também sociopolítico e cultural. Esta pesquisa organiza-se por um projeto, aos moldes científicos, com dados quantiquantitativos, contextualizada e inovadora nos dados coletados. Um projeto que terá como elementos:

1. Tema
2. Justificativa
3. Referenciais teóricos-metodológicos
4. Técnicas de coleta de dados
5. Técnica de análise de dados
6. Relatório Final

**2ª:** uma sistemática de avaliação curricular faz uma avaliação propriamente dita, definindo eixos e uma normatização para emitir os pareceres, qualificando o objeto da investigação.

O que se deve considerar nas duas etapas é o que sugerimos neste estudo, com base na experiência realizada.

Trazemos a seguir a proposição baseada em três eixos de análise da avaliação curricular.

### **EIXOS DE ANÁLISE DA AVALIAÇÃO CURRICULAR**

| <b>EIXOS DE ANÁLISE</b>                              | <b>ELEMENTOS A SEREM AVALIADOS</b>  |
|--|---|
| <b>1. CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO</b>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepção de Currículo por Competências</li> <li>• Lógica(s) de Construção Social do Currículo</li> <li>• Participação dos sujeitos na construção do currículo</li> </ul>  |
| <b>2. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de organização do currículo</li> <li>• Dinâmica de desenvolvimento do currículo</li> <li>• Plano de Ensino</li> <li>• Estratégias de Ensino-Aprendizagem</li> <li>• Sistema de Avaliação do ensino-aprendizagem</li> <li>• Sistema de Avaliação dos Cursos</li> </ul> |
| <b>3. FORMAÇÃO DE FORMADORES</b>                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil Docente adequação ao curso</li> <li>• Programa de Formação Docente</li> <li>• Relação entre sujeitos do processo formativo</li> </ul>   |

Delineamos na sequência o detalhamento em cada um dos três eixos de análise e seus respectivos elementos objeto de avaliação.

## **EIXO 1: CONSTRUÇÃO SOCIAL DO CURRÍCULO**

Este eixo, na perspectiva da avaliação curricular, explicita os processos desencadeados na construção do currículo, evidenciando a concepção que orienta o currículo por competências presente nos documentos oficiais e nos planos de curso. Identifica a(s) lógica(a)s de elaboração curricular e a participação dos atores envolvidos.

### **Elementos a serem avaliados**

- **A Concepção de Currículo por Competências**
  1. A Instituição de Ensino/Grupo de Trabalho de desenvolvimento do currículo pactua o conceito de Currículo por Competências a ser trabalhado e apresenta referenciais teóricos em seus documentos de referência.
  2. Os documentos institucionais (PPP e planos de curso) referem à abordagem por competências como diretriz curricular em seus programas de formação.
- **Lógica(s) de Construção do Currículo**
  1. A Instituição de Ensino constitui grupo de trabalho para construção do currículo.
  2. O grupo de trabalho de construção do currículo observa e orienta-se pelas DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico e RCN de Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde;
  3. identifica o núcleo de competências da Área Saúde – competências gerais, definidas nos RCN de Educação Profissional de Nível Técnico – Área Profissional Saúde;
  4. observa e se orienta, quando houver, pelos RCN da Formação Profissional específica a ser desenvolvida;
  5. identifica as competências específicas, observando as demandas do mundo do trabalho e o contexto local;
  6. analisa as competências gerais e específicas, observando: sua pertinência, hierarquia, integração, nível de profundidade, contribuição, e o que se pretende com cada competência;
  7. observa no desenho curricular a articulação das perspectivas teórica e prática da formação, integrando três tipos de conhecimentos: declarativos (o que - teórico), conhecimentos práticos (o como fazer) e o conhecimento contextualizado (o quando, o onde e o porquê);

8. orienta a formação profissional, tanto na dimensão técnica especializada quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de relações interpessoais.

- **Sujeitos envolvidos na elaboração do currículo**

1. A Instituição de Ensino envolve sujeitos sociais relacionados à formação proposta, incluindo gestore(a)s da área de ensino e da saúde, técnicos e especialistas dos serviços de saúde, trabalhadore(a)s-aluno(a)s, coordenadore(a)s e professore(a)s-facilitadore(a)s.
2. A Instituição de Ensino desenvolve uma dinâmica de participação dos sujeitos envolvidos, de forma a estabelecer relação entre ensino-serviço no processo de elaboração curricular.

## **EIXO 2: ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO**

Este eixo explicita a implementação do seu Projeto Político-Pedagógico e dos planos de cursos. O Projeto Político-Pedagógico, assim como os planos de cursos, orientam a organização curricular e as práticas educativas nos processos formativos, com suporte nos pressupostos teórico-metodológicos e abordagens educativas.

### **Elementos a serem avaliados**

- **Dinâmica de organização do currículo**

1. A Instituição de Ensino define em seus documentos oficiais os pressupostos teórico-metodológicos orientadores da prática de ensino-aprendizagem.
2. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica, quanto à organização curricular, define-a de forma coerente com o perfil de conclusão do curso e com seus pressupostos teórico-metodológicos.

◆ **Dinâmica de desenvolvimento do currículo**

1. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica faz uso de metodologias de ensino que exercitem a aprendizagem não somente técnico-científicos, mas também sociais, promovendo reflexão sobre a realidade e a prática coletiva.

Dentro da dinâmica de desenvolvimento do currículo, observe-se:

◆ **Plano de Ensino**

1. A Coordenação Pedagógica elabora e avalia com a participação do corpo docente o Plano de Ensino.
2. A Coordenação Pedagógica destaca no Plano de Ensino as competências que serão trabalhadas nos módulos/etapas do processo formativo.
3. O Plano de Ensino garante a relação e a complementaridade entre os módulos ou etapas formativas.

◆ **Estratégias de Ensino-Aprendizagem**

1. Aplica métodos de ensino-aprendizagem e de avaliação que guardam coerência com o acompanhamento do desenvolvimento de competências.
1. Desenvolve formação para o desenvolvimento de competências, com progressividade no processo de ensino-aprendizagem, com caráter evolutivo.
2. Seleciona situações de aprendizagem baseadas em situações-problema, que aproximem o mundo da formação com o mundo real.
3. Desenvolve atividades com imersão na prática, promovendo aprendizagens baseadas nas experiências, valorizando-as.
4. Implica ativamente o(a)s aluno(a)s no processo de aprendizagem, desenvolvendo seu pensamento crítico e autonomia, respeitando o seu saber.
5. Desenvolve prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, integrando saberes e recursos variados, observando o contexto de atuação.
6. Articula competências gerais (transversais) e particulares (específicas).

7. Desenvolve a relação teoria e prática, implicando as duas dimensões como parte de um processo único e necessário para o desenvolvimento de competências.

◆ **Sistema de Avaliação do ensino-aprendizagem**

1. A Instituição de Ensino expressa em seu Projeto Político-Pedagógico seu sistema avaliativo e fundamentos filosóficos.
2. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica concebe avaliação de forma sistemática e progressiva como parte integrante da aprendizagem.
3. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica aplica instrumentos Avaliativos coerentes com todo o processo de desenvolvimento das competências ao longo de cada módulo, possibilitando uma visão integrada do processo de desenvolvimento do(a) aluno(a).
4. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica manifesta com clareza suas modalidades de avaliação, indicando sua concepção de avaliação, por que avaliar, quando avaliar; com que frequência, que tipos de avaliação, quem avalia; como e onde se avalia.
5. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica leva em conta os conhecimentos e experiências prévias do(a)s aluno(a)s, trabalhando na perspectiva individual e grupal, respeitando as diferenças e os ritmos diferenciados de cada pessoa.
6. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica mediante sua prática avaliativa prepara indicadores qualitativos para analisar o desenvolvimento das competências previstas em seus programas de formação técnica em saúde.
7. A Instituição de Ensino/Coordenação Pedagógica dá conhecimento aos alunos de seu sistema de avaliação.

◆ **Sistema de Avaliação dos Cursos**

1. A Instituição de Ensino propõe-se avaliar seus cursos, no processo e ao término da formação, levando em consideração a satisfação do(a)s aluno(a)s-trabalhador(a)s, gestor(a)s dos serviços e impacto da formação nos processos de trabalho do(a)s aluno(a)s/egressos.

### **EIXO 3: FORMAÇÃO DE FORMADORES**

Este eixo explicita o papel dos formadores e a importância de sua formação para a organização e desenvolvimento do currículo, de modo a garantir coerência dos pressupostos teóricos-metodológicos com as práticas pedagógicas.

#### **Elementos a serem avaliados**

##### **◆ Perfil docente adequado para o curso**

1. A Instituição de Ensino estabelece um perfil docente, observando o conhecimento e a experiência do profissional na área técnica em que atua, seu conhecimento sobre saúde e aptidão para atividades de ensino.

##### **◆ Programa de Formação Docente**

1. A Instituição de Ensino desenvolve um Programa de Formação Permanente na área do ensino para os profissionais engajados nos programas educacionais de nível profissional técnico.
2. A Instituição de Ensino ensina a todos os seus docentes o conhecimento detalhado de seus documentos oficiais (RE, PDI, PPP) de forma a referenciar as práticas pedagógicas dos docentes.
3. A Instituição de Ensino promove reflexões conceituais sobre currículo e competência, com base nos referenciais trabalhados nos programas educacionais.
4. A Instituição de Ensino promove oficinas sobre metodologias de ensino e práticas pedagógicas, enfatizando o sentido da avaliação como parte integrante do processo de formação.
5. A Instituição de Ensino promove, entre os coordenadores, docentes e supervisores de estágio de cada programa de formação profissional técnica a análise detalhada dos planos de curso, constituindo uma visão sistêmica e a integração docente nos diferentes módulos, observando todas as competências que serão desenvolvidas na trajetória formativa do(a)s aluno(a)s.

◆ **Relação entre sujeitos do processo formativo**

1. A Instituição de Ensino/Coordenação de Curso/docentes desenvolvem relação colaborativa com o(a)s aluno(a)s, considerando seus saberes prévios e como sujeitos ativos no processo de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M.E.D.A de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Núbia M. Garcia. **Introdução à metodologia do trabalho acadêmico**. 5ª ed. Fortaleza: Gráfica e Editora Nacional, 2008.

BRASIL. Portaria nº 198/GM/MS, de 13 de fevereiro de 2004. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde** e anexo III. Ministério da Saúde. Brasília, 2004.

BRASIL. Portaria nº 1996/2007/GM/MS. **Política Nacional de Educação Permanente em Saúde**. Brasília, 2007

BRASIL. Parecer Nº 16/1999 - **Diretrizes para a Educação Profissional no Brasil**. Ministério da Educação- Conselho Nacional de Educação do Brasil, 1999.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Área Profissional: Saúde**. MEC/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Educação Profissional. Brasília, 2000.

BRASIL. Resolução Nº 4/99. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico**. CNE/Câmara de Educação Básica. Brasília, 1999.

BRASIL. **Referencial Curricular para o Curso Técnico de Agentes Comunitários de Saúde**. Ministério da Saúde. Brasília, 2004.

BRASIL. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação. Disponível em: [http://www.agenda2020.org.br/arquivos\\_propostaanexos/93arquivo\\_educ\\_15\\_educacao\\_profissional.pdf](http://www.agenda2020.org.br/arquivos_propostaanexos/93arquivo_educ_15_educacao_profissional.pdf). Acesso em: maio/2011.

BRITO, Lydia Mª Pinto. **Gestão de competências, gestão do conhecimento e organizações de aprendizagem: instrumentos de apropriação pelo capital do saber do trabalhador**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2005.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino e MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo**. Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis, 2006 Out-Dez; 15(4): 679-84.

CEARÁ, Conselho Estadual de Educação do Ceará. **Resolução CEC Nº 413/2006**.

CEARÁ. Escola de Saúde Pública. **Projeto Político Pedagógico**. Fortaleza, 2010 (atualização 2010).

\_\_\_\_\_. Escola de Saúde Pública. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Fortaleza, 2010.

\_\_\_\_\_. Escola de Saúde Pública. **Regimento Escolar**. Fortaleza, 2008 (atualização 2010).

\_\_\_\_\_. Escola de Saúde Pública. **Plano do Curso Técnico Agente Comunitário de Saúde**. Fortaleza, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola de Saúde Pública. **Plano do Curso Técnico em Enfermagem**. Fortaleza, 2004.

\_\_\_\_\_. Escola de Saúde Pública. **Plano do Curso Técnico em Higiene Dental**. Fortaleza, 2004.

CORREIA, Eugenia Soares Lopes. **Avaliação: Gerações da Avaliação – traços históricos**. Textos Pedagógicos. Profissionalização em serviço. Universidade de Aveiro/Cetro Integrado de Formação de Professores. S.d.

COSTA, Marisa Vorraber (org.). **O Currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

CRAHAY, Marcel. **Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation**. Revue française de pédagogie, n° 154, janvier-février-mars 2006, 97-110.

CRESS 3ª Região/CE. **Direitos e garantias: instrumentos legais**. Fortaleza, 2004.

DELUIZ, Neise. **Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho**. Ministério da Saúde/Secretaria de Gestão de Investimentos em Saúde. Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem – PROFAE. Formação 02 – Humanizar cuidados de saúde: uma questão de competência. Maio de 2001.

\_\_\_\_\_, Neise. **O Modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o Currículo**. Ano: 2001. Disponível em <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em 01.06.2009.

DEMO, Pedro. **Habilidades e competências no século XXI**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

DEPRESBITERIS, Léa. **Competências na educação profissional - é possível avaliá-las?** Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/312/boltec312a.htm>. Acesso em: Fevereiro, 2011.

**Dicionário Larousse Francês-Português, Português-Francês**: mini/Coordenação editorial José A. Galvez. 1ª ed. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

DOLZ J. et OLLAGNIER, E. (org). Tradução Caludia Schilling. **O enigma da competência em educação**. Porto Alegre : Artmed, 2004.

\_\_\_\_\_. **A notion de compétence : nécessité ou vogue éducative. Dans L`énigme de la compétence en éducation**. 7-24. Bruxelles : De Boeck. Coll. Raisons Éducatives. 2000. (In Recueil des Textes – PPA 6228 – Automne 2007 – Université Montréal – Prof. Loiola)

ESCUADERO, Tomás. Texto: **Desde los tests hasta la investigación evaluativa: Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación em educación**. Revista Eletrônica de

Investigación e Evaluación Educativa, v. 9, nº 1. 2003. Disponível em [http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm). Acesso em 15 de maio de 2011.

ESTRELA, Albano & NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Portugal : Porto Editora, 1993.

FRANCO, Maria Laura P.Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília, 3ª Edição : Liber Livro Editora, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A, 1996.

FURTADO, Juarez Pereira. **Um método construtivista para avaliação em saúde** in Ciência e Saúde Coletiva, vol.6, nº.1. Rio de Janeiro, 2001.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Tradução Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

GONÇALVES, Hortência de Abreu. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. São Paulo: AVERCAMP Editora, 2005.

GUBA & LINCOLN YS. **Fourth generation evaluation**. Sage Publications, Newbury Park, 294 pp., 1989.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Sales. **Dicionário**. Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2ª ed. Ver. E aum. – Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JONNAERT, Philippe. **Compétences et socioconstrutivismo. Un cadre théorique**. Éditions De Boeck Université, 2002.

JONNAERT, Philippe et al. **Contribution critique au développement des programmes d'études : compétences, construtivisme et interdisciplinarité**. Revue des Sciences de l'Éducation. Volume XXX, numéro3, 2004 (667-696).

LE BOTERF, Guy. **Construire les compétences individuelles et collectives**. Éditions d'Organisation. 4 édition mise à jour et complete. 2005.

LEGENDRE, Marie Françoise. **La notion de compétence au coeur des réformes curriculaires : effet de mode ou moteur de changements en profondeur?** Texte REF Version - Janvier 2004.

LEHOUX, P., LEVY, R. & RODRIGES, J. **Conjuguer la modélisation systémique et l'évaluation de quatrième génération**. *Ruptures* 2(1): 56-72, 1995.

LENOIR, Yves et BOUILLIER-OU DOT, Marie-H el ene (Dir.). **Savoirs professionnels et curriculum de formation**. Montreal : Les Presses de l'Université Laval, 2006.

LEWY, Arieh (org). **Avalia o de currículo**. São Paulo: EPU, 1979 – Capítulo I  
L' OCDE – **Organiza o de coopera o e de desenvolvimento econômico**. Disponível em:  
<http://www.oecd.org/dataoecd/36/55/35693273.pdf>. Acesso em: 09.06.2009 – 13 :20 (Montréal)

LOIOLA, Francisco Antônio. **Abordagem por competências: fundamentos e operacionaliza o**. Apresenta o em Power Point em Encontro de Forma o de Gestores nas Escolas de Ensino Profissional do Ceará. 26 e 27.10.2010.

MACHADO, Nilson José; PERRENOUD, Philippe et all. **As competências para ensinar no século XXI : a forma o dos professores e o desafio da avalia o**. Trad. Claudia Schiling. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em dire o a uma economia política de símbolos e gestos na educa o. Tradu o Juracy C. Marques, Ângela M. B. Biaggio. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educa o profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.  
SILVIA, Mamede; PENAFORTE, Júlio. (Org.). **Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma nova abordagem educacional**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará / HUCITEC, 2001.

MARKET, Werner Ludwig. (org). **Trabalho, qualifica o e politecnia**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, comunica o e competência: contribui es para a constru o crítica de um conceito e para a forma o do profissional transformativo**. Campinas-SO: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. Artigo: **Trabalho, universalidade, comunica o e sensibilidade – aspectos teórico-metodológicos para um conceito dial tico de competência**. RN, janeiro 2001. Disponível em: [http://www.google.ca/search?sourceid=navclient&hl=fr&ie=UTF-8&rlz=1T4RNWE\\_frCA313CA313&q=trabalho%2c+universalidade%2c+comunica%2c%a7%2c%a4o+e+sensibilidade++market](http://www.google.ca/search?sourceid=navclient&hl=fr&ie=UTF-8&rlz=1T4RNWE_frCA313CA313&q=trabalho%2c+universalidade%2c+comunica%2c%a7%2c%a4o+e+sensibilidade++market)). Acesso em: abril 2009.

MAUÉS, Olgaives Cabral; WONDJE, Calixte; GAUTHIER, Clermont. Artigo: **Duas perspectivas diferentes em rela o   abordagem por competências no ensino: os casos do Brasil e do Quebec**. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/25/olgaivesmauest08.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/olgaivesmauest08.rtf). Acesso em 17.08.2009.

MELLO, Guiomar Nano de. Palestra: **A Articula o entre o ensino médio e o ensino profissional de nível técnico, segundo a LBD e as novas diretrizes curriculares**. Disponível em: <http://www.namodemello.com.br/ensmedio.html>. Acesso em: 17 de agosto de 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8  ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MOREIRA, A.F.B. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas – São Paulo: Papirus, 1990.

NOBRE, Marcos. **A Teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Alternativas emancipatórias em currículo**. São Paulo : Cortez, 2007.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo : Cortez, 2006.

PAQUETTE, Gilbert. **Qu'est-ce qu'une compétence? dans modélisation des connaissances et des compétences. un langage graphique pour concevoir et apprendre**. Presse Universitaire du Québec. (Texte 8). 2002. Québec, Ministério da Educação do Quebec, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação – da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **L'approche par compétences, une réponse à l'échec scolaire?** Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation - Université de Genève. 2000

\_\_\_\_\_. **A arte de construir competências**. ENTREVISTA com PHILIPPE PERRENOUD. In: Revista NOVA ESCOLA, n. 150, mar. 2002. Disponível em: <<http://www.novaescola.com.br>>. Acesso em: 03.08.2011.

PIRES, Álvaro P. **Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico**. In A Pesquisa Qualitativa: Enfoques Epistemológicos e Metodológicos/ Tradução de Ana Cristina Nasser. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POUPART, Jean et al. **A Pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos**. Trad. de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

QUEBEC. **A Formação profissional e técnica no Quebec**. Ministério da Educação, Lazer e Esporte, 2002.

RAMOS, Marise N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação** – São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_, Marise N. **A Educação profissional pela pedagogia das competências : para além da superfície dos documentos oficiais**. In Educação & Sociedade *version Print* ISSN 0101-7330 Educ. Soc. vol.23 nº 80 Campinas,2002

REY, Bernard. **Les compétences professionnelles et le curriculum : des réalités conciliables?** In Yves Lenoir et Marie-Hélène Bouillier-Oudot (Dir.). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*. Montreal : Les Presses de l'Université Laval, 2006.

ROEGIERS, Xavier. **Les Logiques d'élaboration d'un curriculum. Analyse des logiques d'élaboration d'un curriculum dans le champn de la formation, ainsi que des facteurs**

**qui influencent le recours à ces logiques.** Tese de Doutorado. Université Catholique de Louvains, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 1997.

RODRIGUES, Pedro. In ESTRELA, Albano e NÓVOA, Antônio. **Avaliações em educação: novas perspectivas.** Portugal: Porto Editora LDA, 1993.

SACRISTÁN, J.Gimeno et al. **Educar por competencia? qué hay de novo?** Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2008.

SAUL, A.M. **Avaliação emancipatória – desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOMERA, Elizabeth Abelama Sena. **Reflexões sobre vertentes da avaliação educacional** Avesso do Avesso, Araçatuba v.6, n.6, p. 56 -68 , ago. 2008.

SZYMANSKI, Heloisa (org); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia A. Rego. **A entrevista na educação : a prática reflexiva.** Brasília : Liber Livro Editora, 2004.

TARDIF, Jacques. **L'évaluation des compétences – documentar le parcours de développement.** Montréal : Chenelière Éducation, 2006.

\_\_\_\_\_, Jacques. Texte : **Développer un programme par compétences : de l'intention à la mise en œuvre.** Pédagogie collégiale, Vol. 16, no 3, mars 2003, p. 36-44. -- N° Repère: A367736

TOMAZ, J. B. O desenho do currículo. In: MAMEDE, S.; PENAFORTE, J. (Orgs.). **Aprendizagem baseada em problemas: anatomia de uma nova abordagem educacional.** Fortaleza: Hucitec, 2001. 231 p. Cap. 4, p. 109-139.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Traduzido por Daniel Grassi. Porto Alegre: Editora Bookman, 2005.

VAN DER MAREN, J.M. **Méthodes de recherche pour l'éducation.** Montréal: Les Presses de L'Université de Montréal, 1995.

VIANNA, Heraldo M. **Avaliação educacional: teoria – planejamento – modelos.** São Paulo: IBRASA, 2000.

\_\_\_\_\_, Heraldo M. **Pesquisa em educação: a observação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VILELA, Rita Amélia Teixeira et al. **A Função social da escola na teoria crítica: apontamentos para uma sociologia crítica da educação em Adorno e Horkheimer**. UNIMEP. Piracicaba/SP, 2004. “Colóquio Internacional Teoria Crítica e Educação” Publicação Restrita.

ZARIFIAN, P. “**Valor, Organização e competência na produção de serviço** (Esboço de um Modelo de Produção de Serviço)”, Seminário Interdisciplinar: Os Estudos do Trabalho. São Paulo, USP/UNICAMP/CEBRAP, mimeo, 1999b.

\_\_\_\_\_, Philippe. **Objetivo competência** – por uma nova lógica. Tradução M<sup>a</sup> Helena C.V. Trylinski – Sao Paulo, 2001.

## **ANEXO**

## Anexo I - Comunicação Comitê Ética UFC

ANEXO XI



Universidade Federal do Ceará  
Comitê de Ética em Pesquisa

Of. Nº 217/10 Fortaleza, 10 de setembro de 2010

Protocolo COMEPE nº 153/ 10

**Pesquisador responsável:** Ondina Maria Chagas Canuto

**Título do Projeto:** "A abordagem por competência nos currículos de formação profissional técnica na saúde pública, o caso da ESP- Ceará"

Levamos ao conhecimento de V.S<sup>a</sup>. que o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará – COMEPE, dentro das normas que regulamentam a pesquisa em seres humanos, do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da Saúde, Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996 e complementares, aprovou o protocolo e o TCLE do projeto supracitado na reunião do dia 05 de agosto de 2010.

Outrossim, informamos, que o pesquisador deverá se comprometer a enviar o relatório final do referido projeto.

Atenciosamente,

Assinatura manuscrita em tinta azul de Mirian Parente Monteiro.

Dra. Mirian Parente Monteiro  
Coordenadora Adjunta do Comitê  
de Ética em Pesquisa  
COMEPE/UFC

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE I

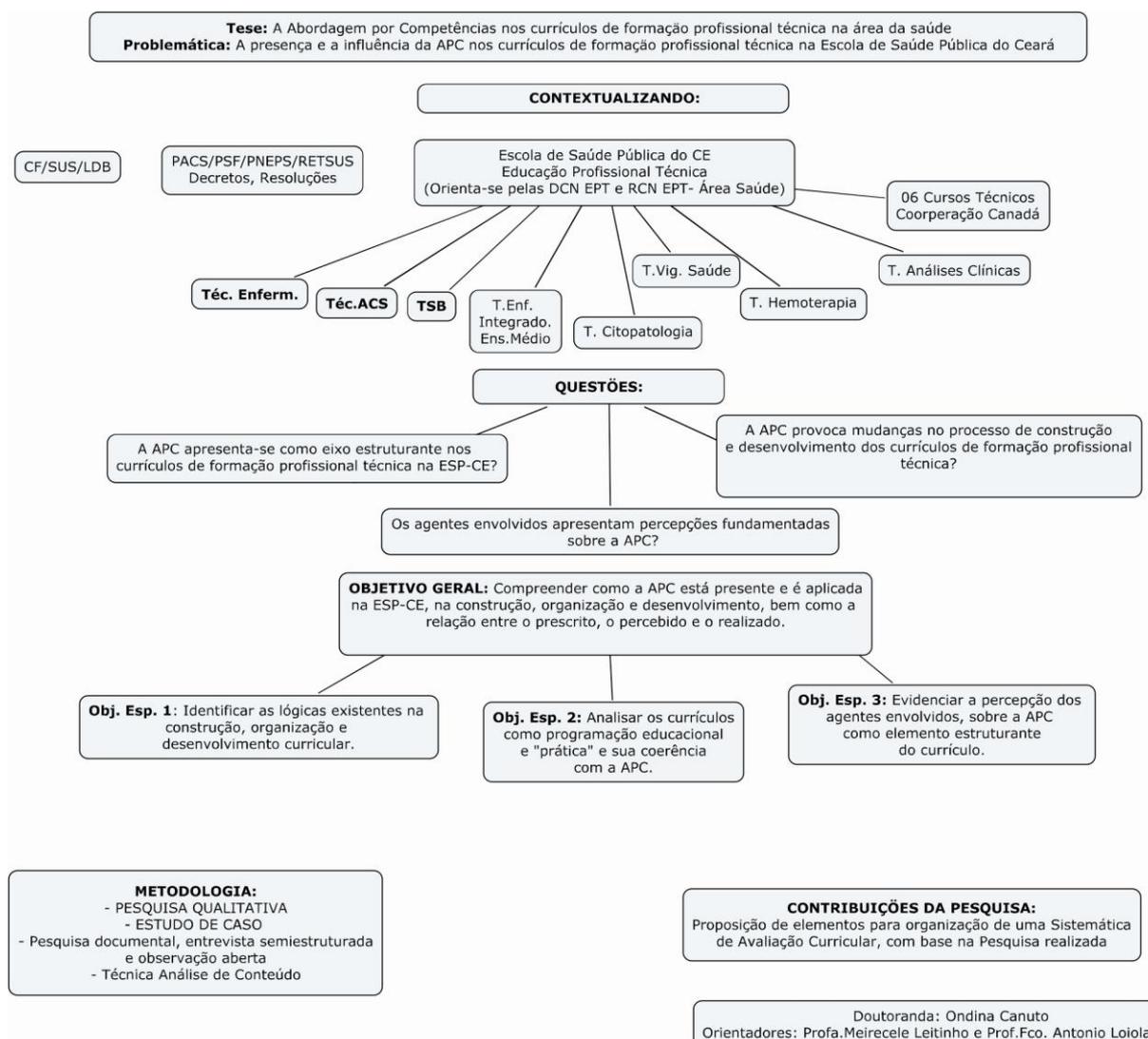
### Plano de Atividades no Exterior – Montreal, Quebec, Canadá. Janeiro à dezembro de 2009

|  |
|--|
| <b>TÍTULO DA PESQUISA</b>  |
| A ABORDAGEM POR COMPETÊNCIAS NOS CURRÍCULOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA NA ÁREA DA SAÚDE. |
| <b>PESQUISADORA RESPONSÁVEL</b>  |
| ONDINA MARIA CHAGAS CANUTO   |

| ATIVIDADES   | 1º        | 2º        | 3º        | 4º        |
|--|-----------|-----------|-----------|-----------|
|  | TRIMESTRE | TRIMESTRE | TRIMESTRE | TRIMESTRE |
| Aprofundamento de Estudo sobre a abordagem por Competências e sua aplicabilidade como eixo estruturante na organização curricular no âmbito de cursos técnicos na área de saúde. | X         | X         | X         | X         |
| Realização de pesquisas Bibliográficas complementares.   | X         | X         | X         | X         |
| Participação em Seminários de Leituras dirigidas sob a orientação do professor co-orientador na Universidade de Montréal. Prof. Dr. Francisco Antônio Loiola.                    |           | X         | X         |           |
| Participação em eventos acadêmicos sobre temas correlatos (colóquios, congressos, etc.)  |           | X         | X         |           |
| Participação em atividades acadêmicas do Centro de Pesquisa Interuniversitária sobre a formação de Professor (CRIFPE ) que tem a participação da Universidade de Montréal.       | X         |           | X         |           |
| Intercâmbio com professores e pesquisadores da rede dos CEGEPS ( Colégios de ensino geral e profissional – pré-universitário) do Quebec-Canadá.                                  |           | X         | X         | X         |
| Participação, como estudante regular, em cursos de pós-graduação relacionados direta e indiretamente à temática de pesquisa.   | X         |           | X         |           |
| Produção de artigos em conjunto com orientadora brasileira e co-orientador da Universidade de Montreal.  |           | X         |           | X         |

## APÊNDICE II

### Figura da Tese



## APENDICE III

### ROTEIRO PARA A APLICACAO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

**Análise documental (Discurso oficial, concepção epistemológica, história e orientações).**

DOCUMENTOS GERAIS - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Resolução n° 4/99 do CNE) e Referenciais Curriculares Nacionais para Área Profissional Saúde - MEC (2000); Referencial Curricular Nacional para curso TACS (MEC e MS, 2004), dentre outros.

DOCUMENTOS OFICIAIS da ESP – RE, PDI, PPP, Plano de Cursos - TACS, TE, TSB, material pedagógico, etc.

#### QUESTÕES

1. Qual a concepção de competência e de currículo trabalhada nos documentos gerais nacionais e pela ESP em seus documentos básicos?
2. Processo histórico da presença da noção de competências nos currículos de formação profissional técnica?
3. Quais os referenciais teórico-metodológicos e abordagens pedagógicas que marcam o Projeto Político Pedagógico da ESP-CE?
4. Qual a dimensão das competências trabalhada nos documentos oficiais e nos módulos – técnica, sócio-política, comunicação e relações interpessoais?
5. Há uma postura epistemológica clara nos documentos oficiais gerais e da Escola? Qual e como se aplica nos processos de formação? É coerente ou contraditória com suas práticas?

#### Referencia para análise

Competência e Currículo: Podemos precisar indicadores explícitos dentro do referencial de competências presente nos currículos?

#### Alguns indicadores, segundo Dolz & E. Ollagnier, 2000

- Existe um sentido geral da noção de competência presente nos documentos?
- Como se apresentam os saberes disciplinares?
- Quais as etapas de desenvolvimento do aprendiz e os métodos de organização do trabalho?
- Que lugar atribui à competência transversal ou ainda a competência coletiva?
- Qual o status da competência através das proposições de avaliação?
- As formas de sociabilidade e socialização escolar se transformam?

**APÊNDICE IV**  
**QUADRO DOCUMENTOS REFERENCIAIS NACIONAIS PARA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA**

| Lei nº 9.394/1996 – LDB   | Decreto nº 2.208/1997 – Regulamenta o §2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da LDB. (Revogado)   | Decreto nº 5.154/2004 – Regulamenta o §2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da LDB. (substituindo o Dec. 2.208/97)   | Resolução CNE/CEB Nº 04/99 e Parecer CNE/CEB Nº 16/1999. DCN para a Educação Profissional de Nível Técnico e anexo   |
|---|---|---|--|
| <p><b>A Educação tem por finalidade</b> o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.</p> <p><b>Princípios:</b><br/>(...) Valorização da experiência extraclasse e vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.</p> <p><b>Educação Profissional</b> integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Tem acesso à educação profissional, o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio ou superior, ou ainda o trabalhador em geral, jovem ou adulto.</p> | <p><b>Define a educação profissional</b> nos níveis: I. básico; II. Técnico; III. Tecnológico.</p> <p><b>A educação profissional</b> de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser ofertada de forma concomitante ou sequencial a este.</p> <p><b>O MEC</b>, ouvido o CNE, estabelecerá as DCN, constantes de <b>carga horária</b> mínima do curso, <b>conteúdos</b> mínimos, <b>habilidades e competências</b> básicas por área profissional.</p> <p><b>Para a elaboração de Diretrizes Curriculares para o ensino técnico</b> deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores <b>interessados, inclusive trabalhadores e empregadores</b>. currículos estruturados em disciplinas, podendo ser agrupados em módulos; disciplinas ministradas por professores, instrutores e monitores, principalmente em função de sua experiência profissional, que deverão ser preparados para o magistério.</p> | <p><b>A Educação Profissional será desenvolvida por meio de cursos e programas de:</b> I. Formação inicial e continuada de trabalhadores; II. Educação profissional técnica de nível médio; III. educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.</p> <p><b>Os cursos e programas de formação inicial e continuada</b> de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.</p> <p>Considera itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.</p> <p><b>A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:</b> I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental; II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio; III -subsequente, oferecida somente a quem</p> | <p><b>DCN:</b> conjunto articulado de princípios, critérios, definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos de nível técnico.</p> <p><b>Entende-se por competência</b> profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.</p> <p><b>Princípios norteadores da EP:</b> Independência e articulação com o ensino médio; respeito aos valores estéticos, políticos e éticos; desenvolvimento de competências para a laboralidade; flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso; atualização permanente dos cursos e currículos; autonomia da escola em seu projeto pedagógico.</p> <p><b>Critérios</b> para a organização e o planejamento de cursos: atendimento às demandas dos cidadãos, do mercado e da</p> |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
|  |  | <p>já tenha concluído o ensino médio.</p> <p><b>Os cursos e programas de educação profissional</b> técnica de nível médio e os cursos de educação profissional tecnológica de graduação, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, incluirão saídas intermediárias, que possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após sua conclusão com aproveitamento.</p> | <p>sociedade; conciliação das demandas identificadas com a vocação e a capacidade institucional da escola ou da rede de ensino.</p> <p><b>Caracterização da Saúde:</b> Compreende as ações integradas de proteção e prevenção, educação, recuperação e reabilitação referentes às necessidades individuais e coletivas, visando a promoção da saúde, com base em modelo que ultrapasse a ênfase na assistência médico-hospitalar.</p> <p><b>Define</b> competências profissionais gerais do técnico da saúde.</p> <p><b>Exigência:</b> desenvolvimento de competências profissionais que permitam ao cidadão-trabalhador enfrentar e responder a desafios profissionais esperados e inesperados, previsíveis e imprevisíveis, rotineiros ou inusitados, com criatividade, autonomia, ética e efetividade.</p> |
|--|--|---|---|

**APÊNDICE V**  
**QUADRO DOCUMENTOS REFERENCIAIS NACIONAL E ESTADUAL PARA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL TÉCNICA NA SAÚDE**

| <b>RCN da EP de Nível Técnico - Área Profissional Saúde – Ano 2000</b>   | <b>Resolução nº 413/2006-CEC - Regulamenta a Educação Profissional Técnica no CE</b>  | <b>Portaria nº 1.996, do Ministério da Saúde, de 20.08.2007 – Política Nacional de Educação Permanente em Saúde.</b>   |
|--|---|--|
| <p><b>Construção de perfis</b> mais amplos de forma que os profissionais de saúde sejam capazes de: Articular a suas atividades profissionais com as ações dos demais agentes da equipe, assim como os conhecimentos oriundos de várias disciplinas ou ciências, destacando o caráter multiprofissional da prática; Deter uma melhor qualificação profissional, tanto na dimensão técnica especializada quanto na dimensão ético-política, comunicacional e de relações interpessoais.</p> <p><b>Adoção de</b> desenhos curriculares e alternativas metodológicas inovadoras e dinâmicas;</p> <p><b>Uso de metodologias</b> de ensino que exercitem a aprendizagem para a solução de problemas não somente técnico-científicos, mas também sociais, para metodologias de trabalho comunitário, diagnósticos participativos e de outras formas que promovam a reflexão sobre a realidade e a prática da abordagem coletiva.</p> <p><b>Integração do ensino-serviço</b> como forma de tornar o processo ensino-aprendizagem aderido à realidade do trabalho.</p> <p><b>O processo de trabalho</b> em saúde requer do trabalhador da área mais do que um rol de competências e habilidades</p> <p><b>O trabalhador precisa ser capaz de</b> identificar</p> | <p><b>A educação profissional técnica</b> de nível médio, integrada às diferentes formas de educação, tem por objetivo proporcionar qualificação, habilitação e especialização de jovens e adultos, com as competências e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas, sociais e artístico-culturais.</p> <p><b>É classificada</b> por áreas Profissionais que são identificadas pela caracterização de cada área e pelas competências profissionais gerais do técnico da área respectiva, bem como pelas competências e habilidades específicas e pela carga horária mínima de cada habilitação.</p> <p><b>São princípios norteadores</b> da educação profissional técnica de nível médio, além dos estabelecidos no artigo 3º da Lei nº 9.394/1996, os seguintes:- articulação com o ensino médio de forma integrada, concomitante ou subsequente; - respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;- desenvolvimento de competências para a laborabilidade;- flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização; - especificidade dos perfis profissionais; - atualização permanente dos cursos e currículos; - autonomia da escola na elaboração de seu projeto pedagógico.</p> <p>É de <b>responsabilidade do CEC</b> o credenciamento de Instituição de ensino e de reconhecimento de curso de educação profissional técnica de nível médio, declarando a competência legal para que instituições de ensino, pública ou privada passem a ofertar seus cursos.</p> | <p><b>Destaca</b> a importância da formação dos trabalhadores de nível técnico como um “componente decisivo para a efetivação da política nacional de saúde, capaz de fortalecer e aumentar a qualidade de resposta do setor saúde às demandas da população.</p> <p><b>Os projetos de formação</b> profissional de nível técnico deverão atender a todas as condições estipuladas nesta Portaria e ao plano de curso (elaborado com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Técnico na área de Saúde).</p> <p><b>As instituições executoras</b> dos processos de formação dos profissionais de nível técnico no âmbito do SUS deverão ser preferencialmente as Escolas Técnicas do SUS/Centros Formadores, Escolas de Saúde Pública (vinculadas à gestão estadual ou municipal) e Escolas de Formação Técnica Públicas.</p> <p><b>Os projetos ainda deverão abranger</b> um Plano de Execução do Curso, um Plano de Formação e uma Planilha de Custos. O Plano de Execução explicita a forma de organização e operacionalização das atividades educativas previstas. Dentre outros: planejamento das atividades de acompanhamento das turmas e cronograma de supervisão, com detalhamento das estratégias e metodologias de acompanhamento bem como da modalidade de registro.</p> <p><b>O Plano de Formação Pedagógica</b> para Docentes, por sua vez, deverá apresentar carga horária mínima de</p> |

|  |   |  |
|--|---|--|
| <p>situações novas, de auto-organizar-se, de tomar decisões, de interferir no processo de trabalho, de trabalhar em equipe multiprofissional e, finalmente, de resolver problemas que mudam constantemente.</p> <p><b>Currículos da educação profissional técnica compõe-se</b> de competências, habilidades e bases tecnológicas, garantindo autonomia para as escolas, desde que contemplem em seus currículos as competências profissionais gerais do técnico de nível médio em Saúde.</p> <p><b>Desenho curricular modular</b>, iniciando com o que se refere ao <b>núcleo da área</b>, que seria dado como um módulo introdutório, ministrado igualmente para todos os cursos técnicos da área saúde, de forma a conferir um perfil geral e igual para todos os técnicos. Os módulos subsequentes deverão ser referente à parte específica de cada habilitação profissional, ou de qualificação profissional com terminalidade.</p> <p><b>Exigências para instituições</b> que promovem cursos técnicos: a estrutura física e de equipamentos necessários ao desenvolvimento das competências requeridas; metodologias que contemplem efetivamente a realização de projetos para a área, assessorados por corpo docente atuante; assim como a preocupação com a formação de profissionais de Saúde, críticos, eticamente conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sociocultural e educacional do país.</p> | <p><b>Requisitos obrigatórios</b> quanto a natureza legal da instituição, e outros de caráter formativo, dentre outras exigências, o Projeto Pedagógico Institucional (Resolução CEC nº 395/2005), o Regimento Escolar e o Plano de Curso.</p> <p><b>Componentes do Plano de Curso:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justificativa e Objetivos do Curso;</li> <li>- Requisitos de Acesso;</li> <li>- Perfil Profissional de conclusão;</li> <li>- Organização Curricular;</li> <li>- Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;</li> <li>- Critérios de avaliação;</li> <li>- Instalações e equipamentos;</li> <li>- Pessoal docente e técnico-administrativo;</li> <li>- Certificados e diplomas</li> </ul> <p><b>Organização Curricular:</b><br/>Poderá ser estruturada em etapas ou módulos e deverá detalhar o plano de estágio supervisionado.</p> <p><b>As etapas ou módulos</b> se tiverem terminalidade, poderão conferir certificação de qualificação profissional técnica.</p> | <p>88h, sendo o módulo inicial, de no mínimo 40h, realizado antes do início do curso e deverá apresentar: temas abordados; estratégias e metodologias utilizadas; e estratégias de avaliação.</p> <p><b><u>NO CEARÁ – ESCOLAS DE FORMAÇÃO DO SUS:</u></b></p> <p><b>ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA – criada em 1993. Lei Estadual.</b></p> <p><b>ESCOLA DE FORMAÇÃO EM SAÚDE DA FAMÍLIA DE SOBRAL – CRIADA EM 2001 – (Criação do Instituto para o Desenvolvimento de Tecnologias em Saúde da Família- IDETSF, instituição mantenedora da Escola de Saúde da Família Visconde de Sabóia).</b></p> <p><b>ESCOLA TÉCNICA DO SUS - ETSUS CARIRI – criada em 2007. Lei Municipal – Barbalha.</b></p> |
|--|---|--|

**APÊNDICE VI**  
**QUADRO DOCUMENTOS BÁSICOS DA ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO ESTADO DO CEARÁ**

| ESP-CE - REGIMENTO ESCOLAR – RE - 2010   | ESP-CE - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL – PDI 2008-2012 (Atualização em 2010)   | ESP-CE PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO – PPP 2008 (Atualizado em 2010)   |
|--|---|--|
| <p>Regimento Escolar reeditado em 07 de outubro de 2010. Trata da organização técnica-administrativa e pedagógica da ESP-CE.</p> <p><b>Linha Metodológica:</b><br/>Aprendizagem significativa e reflexiva.</p> <p><b>Currículo:</b> Dinâmica de construção e estrutura. Não reporta-se COMPETENCIAS.</p> <p>-Missão/Finalidade;<br/>-Centro de Des. Educação em Saúde (competência e finalidade);<br/>-Currículo (quem é responsável);<br/>-Coordenação E.P. (Missão Finalidade, competências);<br/>-Corpo docente/discente;<br/>-Da organização e desenvolvimento do ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Linhas metodológicas;</li> <li>• Currículo;</li> <li>• Competencias, perfil profissional;</li> <li>• Estágio supervisionado;</li> <li>• Sist. Avaliação;</li> <li>• Recuperação;</li> <li>• Calendário/Admissão;</li> </ul> | <p>O Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI é o instrumento de planejamento e gestão que identifica a Instituição de Ensino Superior – IES, destacando sua filosofia, missão, estratégias, metas e ações, estrutura organizacional, Projeto Pedagógico Institucional, perfil docente, oferta de cursos, infraestrutura e o demonstrativo de sua capacidade e sustentabilidade financeira. Tem uma vigência de quatro anos, podendo sofrer atualizações conforme sua necessidade. A ESP-CE encontra-se na vigência de seu PDI para o período 2008-2012, tendo a sua última atualização ocorrido em 2010.</p> <p><b>Método de Ensino-Aprendizagem:</b><br/>Centrados no estudante e baseado em problemas – autonomia no processo de aprendizagem.</p> <p><b>Currículo:</b> A partir do diagnóstico das necessidades dos profissionais e da comunidade. Não reporta-se a COMPETENCIAS.</p> <p>-Missão<br/>-Currículo (como surge)<br/>-Memória das ações da ESP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• E.P. estrutura</li> <li>• Cooperação nacional/internacional/PBL/Proj. CIDE – Competencia</li> </ul> <p>-Focos de atuação(abordagens de ensino)<br/>-Áreas programáticas: At. a Saúde, Gestão em Saúde,Vig. da Saúde, E.P em Saúde, Residências em Saúde;<br/>-Ações/Metas EP</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• 10 Prog. de Formação (04 enfatizam competências, 06 não fazem referencia)</li> </ul> <p>-CEDES : Objetivo, metas</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Corpo docente</li> <li>• Linha Metodológica;</li> </ul> | <p>O PPP da ESP-CE é datado de 2008, com atualização realizada no ano de 2010. Ele define-se como “instrumento balizador para a atuação da instituição de ensino e, por consequência, expressa a prática pedagógica da escola/universidade e de seus cursos, dando direção à gestão e às atividades educacionais.</p> <p><b>Abordagem Educacional de Aprendizagem (PBL)</b></p> <p><b>Método de Ensino-aprendizagem:</b> Centrado Estudante e baseado em problemas (PBL) desde 1995</p> <p><b>-O que é o PPP</b><br/>-Planejamento Estratégico – 2007-2010<br/>-E.P – credenciamento e reconhecimentos<br/>-Histórico ESP (incluindo E.P.) – RETSUS<br/>-Memória E.P. – Projetos e Cursos, Pilares Básicos, Focos,<br/>-Coop. CIDE, PROEP, Cursos Técnicos<br/>-Missão, Visão, Valores ESP<br/>-Finalidade, Pilares básicos, Focos, Diretrizes Estratégicas (Currículo a partir das necessidades profissionais e das comunidades).<br/>-Funções ESP, Estrutura Organizacional<br/>-Coordenadoria E.P (missão, Finalidades e Competências)<br/>-CEDES – Competências.<br/>-Concepções que norteiam Ação Pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pressupostos filosoficos</li> <li>• Pressupostos Teóricos-Metodologicos<br/>- Diretrizes gerais dos programas educacionais (COMPETENCIAS...) (...)</li> <li>• Sistema de Avaliação (Institucional e do Estudante)</li> <li>• Principios norteadores</li> </ul> <p>-Proposta curricular</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Organização curricular</li> </ul> |

|   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Certificados/diplomas</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Papel, Metodologia, Currículo, Avaliação</li> <li>- PPP</li> <li>-ESP busca Metodologia para Desenvolvimento de Competências.</li> <li>-Organização da ações de educação</li> <li>-Currículo – estrutura. Competências (?)</li> <li>-Corpo docente (quem é) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação, acompanhamento</li> <li>• -Funções da ESP</li> <li>• -Nova estrutura</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Políticas e Diretrizes Institucionais (E.P., CEDES, etc</li> <li>-Práticas Pedagógicas <ul style="list-style-type: none"> <li>• Área E.P., descrição dos cursos</li> <li>• CEDES</li> </ul> </li> <li>-Organização Didática-Pedagógica <ul style="list-style-type: none"> <li>• Plano de Ensino, Perfil do Egresso, Processo de Avaliação, Estágio Supervisionado (por curso).</li> </ul> </li> </ul> |
|---|---|--|

## APÊNDICE VII

### ROTEIRO PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS - Entrevista semiestruturada

SUJEITOS ENVOLVIDOS – gestore(a)s da ESP-CE; gestore(a)s municipais de saúde; aluno(a)s de cursos técnicos da ESP-CE.

**Primeiro momento:** Apresentação da pesquisadora e da pesquisa

**Segundo momento:** Apresentação do TCLE e assinatura pelo sujeito participante

**Terceiro momento:** Apresentação das questões para a manifestação dos participantes

Obs: O roteiro foi organizado no sentido de orientar a pesquisadora quanto às questões chaves, no entanto, não foi seguido rigorosamente de forma a respeitar a dinâmica da interação estabelecida entre pesquisadora e sujeitos participantes da pesquisa.

#### Questões Roteiro 1 - Para Gestore(a)s da ESP

1. Em se tratando de uma Escola de Formação Profissional, o que se pode entender por formar por competência?
2. De onde vem esta orientação de formar por competência? Começou quando? Como era antes?
3. O que significa formar um profissional com base em competências?
4. Esta orientação de formar por competências se apresenta no currículo? De que forma?
5. Como esta noção de competência se concretiza nos cursos?
6. O que traz de novo? Provocou mudanças?
7. Quando trabalhamos por competência nos cursos técnicos, como avaliamos os estudantes? Quais as modalidades? Como se planeja as atividades? Como integra Teoria e Prática? Como integra ensino e serviço? Como concebe a relação professor-estudante?
8. Como os programas de formação profissional técnica foram elaborados? Quem participou? Como foi realizado o processo? Quanto tempo levou?
9. Como foram elaboradas e definidas as competências que estão presentes nos Programas de Formação/Currículo? (são do conhecimento dos gestores dos serviços de saúde e dos alunos)

**Questões Roteiro 2 – Para gestore(a)s municipais de saúde**

1. Qual a importância da educação profissional técnica para os serviços de saúde no SUS?
2. Qual a experiência do município com oferta da ESP-CE para educação profissional técnica?
3. Como é a participação do município/gestores nesse processo de formação técnica pela ESP-CE? (demanda de cursos, formação, elaboração de currículo, competências, etc)
4. Como se dá o acompanhamento da formação por parte dos gestore(a)s e técnico(a)s dos municípios?
5. O que significa formar um profissional por competências?
6. Observando a prática dos profissionais em formação ou formados pela ESP-CE percebe-se mudança na atuação? Você relacionaria isto a uma orientação de formar por competência?

**Questões Roteiro 3 – Para facilitadore(a)s da ESP-CE**

1. Conhece o PPP da ESP-CE? E o Programa de Formação do Curso x?
2. Há uma formação para os facilitadores que atuam nos cursos técnicos da ESP-CE?
3. Qual o conteúdo da formação? O que considera mais importante?
4. O que significa formar um profissional com base em competências?
5. Quais os instrumentos pedagógicos utilizados na prática como facilitador(a)?
6. Como se dá a avaliação do(a)s aluno(a)?
7. Qual a relação do ensino com os serviços de saúde?
8. Relação facilitador(a) – aluno(a)
9. Relação facilitador(a) – supervisor de estágio?

**Questões Roteiro 3 – Para aluno(a)s da ESP-CE**

1. O que representa o Curso x para você? O que mais gosta?
2. Já tinha feito outro curso antes?
3. Com o curso, o que muda na sua prática profissional?
4. Conhece o Programa do Curso, o Currículo? Foi explicado o que iriam ver durante o curso?
5. Como é a avaliação do(a)s aluno(a)s?
6. Já ouviu falar sobre competências? Que competências precisam desenvolver para ser um técnico em formação x?
7. Relação aluno(a)-facilitador(a)
8. Relação Teoria-Prática
9. Estágio
10. O que aprendeu hoje?

## APÊNDICE VIII

### ROTEIRO PARA A APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS – Observação Aberta

#### QUESTÕES PARA ORIENTAR A OBSERVAÇÃO

1. Como o currículo por competência é praticado com relação a:
  - Conteúdo e estratégias pedagógicas em sala de aula;
  - Integração dos módulos e professores;
  - Relação ensino-serviço no estágio, aula prática;
  - Processo de avaliação nos módulos;
  - Implicação dos professores e alunos nas atividades.
2. Qual a dimensão das competências trabalhadas nos módulos (técnica, sócio-política, comunicação e relações interpessoais). Qual a ênfase dada no processo de ensino aprendizagem (ênfase no conteúdo, trabalho individual ou coletivo)
3. Há coerência entre os processos de formação com o discurso apresentado nos programas de formação.

## APÊNDICE IX

### RELATO DE OBSERVAÇÃO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

#### ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ - CURSO TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL

##### **Informações preliminares**

A atividade observada foi conduzida por um(a) facilitador(a), fato excepcional, posto que normalmente as práticas de ensino em sala de aula é conduzida por dois/duas professore(a)s. A turma era composta de 28 aluno(a)s, sendo 27 do sexo feminino e um do sexo masculino, todos pertencentes a serviços de atenção básica, dos municípios de Cascavel, Itaitinga, Eusébio, Pindoretama e Aquiraz, este último município sede do curso. A disposição das cadeiras plásticas (sem braço) estava em círculo, com outra cadeira a frente de cada uma para servir de apoio aos aluno(a)s. Havia um cartaz fixado na parede, que teria sido pactuado com a turma no início do curso, com algumas responsabilidades para o grupo cumprir no decorrer das atividades. Eram elas: Integração, Organização, Avaliação e Síntese. Em cada semana, a equipe de um município se responsabiliza por uma dessas atribuições. O grupo responsável pela integração deverá propor dinâmicas no intervalo das atividades do dia que permitam a integração dos participantes; a organização responsabiliza-se de apoiar o(a) facilitador(a) nas atividades de ensino, como fixação de cartazes, entrega de tarjetas, pinceis, etc. Os grupos responsáveis pela síntese e avaliação responsabilizam-se por assim procederem no início e ao término das atividades da semana anterior e do dia. O(A) facilitador(a) possui um Guia que deverá orientar suas práticas de ensino durante todo o módulo. Todo(a)s o(a)s aluno(a)s receberam neste dia o Guia do Aluno, caderno impresso com as orientações de atividades e textos previstos para o decorrer do Módulo Específico II, que estava iniciando naquele dia. Já foram cursados o Módulo Contextual Básico e o Módulo Específico I. Restando, portanto, o Módulo Específico III para a conclusão do curso de Técnico em Saúde Bucal.

##### **Temática proposta e Competência a ser trabalhada**

Unidade Didática 1 – 80 hs - (Parte do Módulo Específico II) – O TSB e o processo saúde-doença bucal.

Competência – Analisar, sob o ponto de vista epidemiológico, as principais doenças bucais, identificando seus fatores determinantes.

Temas – Cariologia, A doença Periodontal, Câncer Bucal, Índices Epidemiológicos em Saúde Bucal, Perfil Epidemiológico das Doenças Bucais.

Para cada tema foram definidos objetivos de aprendizagem.

##### **Dinâmica das Atividades**

**Primeiro momento:** O(A) facilitador(a) confirma o recebimento pelos alunos do e-mail enviado à todo(a)s solicitando trazer para sala de aula: escova de dente, massa de modelar e um pente fino para realização de atividade. Parabêniza a três aluno(a)s que passaram em um concurso que fizeram a título de experiência para Técnico de Saúde Bucal. Pactua horário semanal, que acontece na sexta-feira e sábado, durante os dois expedientes.

**1ª Atividade:** Avaliação Diagnóstica. Previsão de uma hora para sua realização. Entregue uma folha para cada aluno(a), onde deverão responder a duas questões apresentadas pelo(a) facilitador(a) após a

leitura de uma situação problema relacionada a uma adolescente que procura uma unidade de saúde com queixas relativas a problema bucal. Deverão responder as questões: Que orientações dariam a adolescente diante da queixa apresentada? Citar e explicar os índices epidemiológicos que podem ser utilizados para explicar os problemas bucais presentes. Estes conhecimentos fazem parte do módulo que se inicia, entretanto, o(a)s aluno(a)s são chamados a responder as questões de acordo com seus conhecimentos prévios sobre o tema, utilizando os saberes construídos a partir dos módulos anteriores e de suas experiências profissionais. Esta avaliação orientará a(o) facilitador(a) sobre o nível de conhecimento do(a)s aluno(a)s sobre a temática; e ao término do módulo será devolvido aos/as aluno(a)s para refletirem sobre a percepção anterior e após o módulo sobre o tema proposto.

**Destaques da observação:** Alguns/algumas aluno(a)s tiveram dificuldades de compreender as questões propostas, necessitando de repetições por parte do(a) facilitador(a); percebemos, por exemplo, que o termo “índices epidemiológicos” não estava no domínio de muito(a)s do(a)s aluno(a)s, dificultando organizar a resposta. Houve silêncio, concentração e poucas conversas paralelas e antes do término do tempo proposto (1 hora) as avaliações começaram a ser entregues.

**2ª Atividade:** Integração: cantaram parabéns para uma aluna que aniversariava e propuseram a elaboração de um cartaz com mensagens para presentear a facilitadora que estava deixando a turma.

**3ª Atividade:** Reflexão individual e em seguida socializada com o grupo, a partir do uso de cartazes e tarjetas, com as seguintes questões: O que fazer para cuidar dos dentes? Quando e porque escovam os dentes? Quando e porque usam o fio dental? Ao ler as respostas afixadas o(a) facilitador(a) ia comentando-as, e explicando sobre o tema.

**Destaque da observação:** Falta um quadro ou algo que o substitua para apoiar a explicação, como um desenho (do dente, por exemplo), escrita de uma palavra que precisa melhor fixar. As tarjetas fixadas eram pequenas e pelo estrutura da sala, cumprida e estreita, impossibilitava a visualização dos participantes.

**4ª Atividade:** Solicita a cada um(a) pegar a escova de dente trazida para realizar uma experiência, chamada “teste da língua”. Orienta que todo(a)s escovem somente os dentes da arcada esquerda da boca e depois, com a língua, e com a ajuda de um espelho, observem a diferença entre os dois lados da arcada. O(a)s aluno(a)s comentaram: aqueles escovados estão lisos, mais brilhantes, mais brancos, com sensação de limpeza; os não escovados estavam ao contrário, rugosos, foscos, ásperos e com sensação de sujeira. Esta experiência dá os elementos para o(a) facilitador(a) explicar e conversar com o(a)s aluno(a)s sobre o que é a “placa bacteriana”.

**Intervalo:** Cerca de 30 min. Dispersão dos alunos. Facilitador(a) entregou avaliação de duas alunas que faltaram a aula anterior, orientando com observações sobre algumas questões relativas a avaliação escrita, e solicitando que fossem refeitas algumas delas.

**5ª Atividade:** Leitura coletiva de texto de apoio nº 1 (com duas páginas), constante no Guia do Aluno, intitulado: A Placa Bacteriana e seu controle. A leitura foi feita no grande círculo, em voz alta, pelo(a)s aluno(a)s, a partir do número da frequência que era chamado.

**Destaque da observação:** Alguns apresentaram dificuldades na leitura; mas todo(a)s estiveram atentos. Observamos presença de palavras no texto que podem representar dificuldades no entendimento do tema; não no sentido global; mas pensamos que este é o momento de sedimentar os conceitos técnicos em saúde. Sentimos falta de um glossário após o texto, de forma a um melhor

entendimento do significado das palavras novas aos alunos. Mesmo o(a) facilitador tendo perguntado se haviam dúvidas, ninguém manifestou-se.

**6ª Atividade:** A turma foi dividida em 4 sub-grupos e foi proposta uma nova atividade, conforme constava no Guia do Aluno. A nova experiência utilizou o pente fino e a massa de modelar solicitada. O(a)s aluno(a)s em grupo deveriam esfregar a massa de modelar no pente até deixá-lo com bastante massa entre os dentes do pente. Foi explicado que o pente representaria a arcada dentária e a massa os alimentos. Após, foi entregue uma escova de dente a cada grupo e seus membros deveriam escovar o pente, no período de 2 a 3 minutos, tempo normalmente previsto para escovação dentária, e verificar o resultado final desta escovação. Após, representantes dos quatro grupos demonstraram como fizeram para executar esta limpeza. Alguns tinham conseguido melhor resultado na limpeza do pente do que outros. Houve muita conversação, barulho, polêmica. Foi constatado que um grupo quebrou a escova diante da força que aplicou, e foi muito difícil limpar. O(a) facilitador(a) fez relação da massa com a “placa bacteriana”, sendo o pente a arcada dentária. Após, solicitou aos grupos que realizassem a limpeza dos dentes do pente com o fio dental que foi entregue aos grupos. Os grupos realizaram a tarefa e após demonstraram o feito, oportunidade em que o(a) facilitador(a) foi comentando a prática do uso do fio dental de cada aluno(a); e explicando a importância de associar o uso do fio dental e da escovação para combater a placa bacteriana.

**Destaque da observação:** Concentração e envolvimento de todo(a)s o(a)s aluno(a)s na atividade. Quando da apresentação muito barulho; todo(a)s falavam a um só tempo, muitos comentários. Após, o(a) facilitador(a) comentou, em particular para a pesquisadora, que “facilitadores em dupla facilita a organização dos trabalhos”.

**7ª Atividade:** Leitura de texto de apoio nº 2 sobre Cárie, ainda em grupos, mas todo(a)s deveriam fazer primeiramente individual e estando o texto dividido em quatro partes, cada grupo, em seguida, deveria explicar de forma resumida, um item. O(a) facilitador(a) faz explicações sobre o tema no decorrer da apresentação dos grupos.

**Destaque da observação:** Novamente texto sem glossário, com palavras, a nosso ver, necessitando de maior aprofundamento. As partes do texto mais complexas, tiveram mais dificuldades de ser explicadas pelo(a)s aluno(a)s. Observamos também que o grupo se manifestou em geral através de uma pessoa que sintetizou a idéia do texto; não permitindo visualizar a compreensão de um maior número de aluno(a)s. O tempo já se aproximava do horário combinado para conclusão das atividades do dia, e o(a)s aluno(a)s já demonstravam um certo cansaço. Passou-se então para a orientação da atividade extra-classe.

**8ª Atividade:** Foi orientada tarefa para casa, devendo ser apresentada no dia seguinte, “valendo ponto”, esclareceu o(a) facilitador(a). Cada aluno(a) deverá entrevistar cinco pessoas sobre qual o conceito que tem de “cárie”, trazendo estes depoimentos no sábado, dia seguinte, para apresentação e discussão.

#### **SINTESE - Destaques da observação:**

1. Abertura e receptividade do(a) facilitador(a) com relação a pesquisadora. Houve uma referência por parte da coordenação do curso anterior ao processo de observação.
2. Tranquilidade do(a) facilitador(a) em estar com observação em sala de aula. A pesquisadora foi apresentada aos aluno(a)s e sentiu-se bem acolhida.

3. O curso é realizado, por dois/duas facilitadore(a)s; mas excepcionalmente, com a saída de um(a), no dia da observação somente um(a) encontrava-se em sala.
4. O(A) facilitador(a) informou que todo o curso (4 módulos) são facilitados pelo(a)s mesmo(a)s facilitadore(a)s; ficando para nós a questão se não seria mais enriquecedor se houvessem outro(a)s professore(a)s envolvido(a)s no processo de formação.
5. Consideramos positiva a organização: mapa de responsabilidades, Guia do Aluno e do Professor, presença do(a)s aluno(a)s no horário.
6. Relação de proximidade entre facilitador(a) - aluno(a).
7. Quanto a infra-estrutura: A sala de aula utilizada está localizada no andar superior de uma unidade básica de saúde (Auditório) no município de Aquiraz. climatizada. Cadeiras plásticas sem braço. Não havia água para beber, fato registrado por um aluno como falha no apoio do município. Ausência de instrumentos que facilitem as exposições: cartazes muito distante do(a)s aluno(a)s; tarjetas muito pequenas. Sugestão de uso de flip chart que aproxime material visual dos alunos; ou de álbuns seriados com imagens necessárias para melhor compreensão dos conteúdos, ou aparelho de data show.
8. Quanto ao processo de ensino-aprendizagem, podemos observar que:
  - a) O Guia é um instrumento positivo, posto que deixa registrado para os alunos as atividades realizadas e os textos estudados; e para o(a)s facilitadore(a)s constitui-se em uma orientação de suas atividades, sem prender-se a ele, podendo igualmente enriquecê-lo com suas experiências e necessidades da turma.
  - b) O(A) facilitador(a) não destacou a competência a ser trabalhada no módulo, nem trabalhou uma apresentação geral da unidade didática que iniciava, de forma a contextualizá-la no Módulo Específico II. Em entrevista a três aluno(a)s, neste mesmo dia, ao ser indagado(a)s sobre “as competências que são trabalhadas no curso” todo(a)s manifestaram desconhecimento de que competências são trabalhadas, e apenas um soube expor sua percepção de competência. Entretanto, ao indagar como eram avaliados, todo(a)s sabiam explicar sobre “avaliação diagnóstica”.
  - c) O(A) facilitador não utilizou as estratégias de Síntese e Avaliação previstas no Guia do Professor, neste dia, deixando, a nosso ver, de oportunizar aos aluno(a)s o resgate da unidade ou módulo anterior, fazendo a inter-relação com a nova unidade que iniciava.
  - d) Em todo o tempo de atividade que observamos (cerca de cinco horas), pensamos que os conhecimentos técnicos poderiam ser mais explorados quanto a contextualização dos mesmos, fazendo link com os determinantes saúde-doença, a organização dos serviços de saúde, o acesso aos serviços, o acolhimento aos usuários, o trabalho em equipe. Isto de forma a contextualizar a unidade didática com a competência em destaque, articulando as diferentes dimensões da competência (conhecimento, habilidades e atitudes).
  - e) Indagamos informalmente a alguns aluno(a)s se faziam em casa leituras dos textos incluídos no Guia do Aluno, para reforçar. Responderam que não, pois as atividades profissionais e familiares não lhes permitiam. Somente próximo ao período das provas é que reliam os textos. Destacamos como importante um reforço, por parte do(a) facilitador(a) da importância do estudo individual, com vistas a melhor compreensão dos temas abordados em sala de aula, elaborando questões ou apresentando dúvidas nas aulas seguintes.

## APENDICE X

**ESCOLA DE SAÚDE PÚBLICA DO CEARÁ**  
**RELATO DE OBSERVAÇÃO DE EVENTO DE FORMATURA**  
**CURSO TÉCNICO EM SAÚDE BUCAL, Em 04.05.2011**

**Informações Preliminares**

A convite da coordenadora do curso Técnico em Saúde Bucal (TSB) participamos como observadora do evento de formatura de 06 (seis) turmas do Curso TSB, totalizando 158 aluno(a)s, pertencentes a 35 municípios do estado. Foram anunciados os seguintes municípios presentes, através dos secretários municipais de saúde ou representantes técnicos: Aratuba, Baturité, Beberibe, Chorozinho, Fortaleza, Fortim, Horizonte, Itaiçaba, Icapuí, Pacajús, Maranguape, Ocara, Paracuru, Paraipaba, São Gonçalo do Amarante. O evento ocorreu no auditório principal da Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará.

A partir de um escuta intencional fomos observando o teor dos discursos proferidos procurando captar, nas palavras manifestadas, o sentido da formação técnica, identificando o destaque da fala e a concepção de cada sujeito que fez uso da palavra; sem deixar também de perceber o não dito, mas manifesto, quanto ao significado do evento.

Foi anunciado, através de leitura, pela cerimonialista que o curso visa a “*aquisição de conhecimentos técnicos*” e que o curso fora desenvolvido num período de 18 meses, faltando uma turma a concluir em dezembro de 2011 (realizada no município de Aquiraz, onde foi realizada observação por parte da pesquisadora). Manifesta também que o curso fora “*realizado com criatividade e afetividade*”. As frases aspeadas foram registrada manualmente pela pesquisadora, a partir da fala do(a)s manifestante(a)s, respeitando a fidedignidade.

**Dinâmica dos Trabalhos**

**Primeiro momento:** Foram chamadas as duas coordenadoras gerais do Curso em TSB, e em seguida, cada dupla de facilitadore(a)s foi chamada à frente do auditório, sendo calorosamente saudado(a)s por todo(a)s.

**Segundo momento:** Uma formanda fez uso da palavra, destacando: “*conquista na vida*”, “*aprendemos e ensinamos*”, “*experiência inesquecível, única, oportunidade*”, “*Se não obtivemos ainda o reconhecimento, mas já valeu a pena, mesmo tendo que custear algumas despesas*”, “*crecemos com os profissionais*”, “*aprendemos com conteúdos, experiências e atividades de integração*” “*construímos uma família de amigos, o mais importante fruto*”, “*importância da parceria da Escola com os municípios para transformar sonho em realidade*”, “*agradecemos aos professores que acompanharam os estágios*”, “*construção conjunta*”, “*colocar em prática tudo que aprendemos*”, “*sejamos sujeitos ativos na construção de um mundo melhor*”.

**Terceiro momento:** Um grupo de aluno(a)s parodiando uma música, cantou, tendo a pesquisadora registrado apenas um trecho: *“Lutei, venci, comemorar chance assim tão boa... Acolhimento e ética com as pessoas são boas para nos valorizar”*

**Quarto momento:** Uma professora facilitadora fez uso da palavra, representando o conjunto dos facilitadores. Destaca três percepções que apresenta naquele momento: com o olhar de professora, manifesta o poder de comunicar conhecimentos e obter frutos; como mãe, sente orgulho dos formandos; e como amiga destaca a colaboração profissional. Trechos de sua fala: *“Estudamos, brincamos, sorrimos”, “No início, confusão de teorias, trabalhos, provas, sem dimensão da imensidão...”, “alguns ficaram no meio do caminho”, “marcas dos alunos: questionadores, organizados e pontuais, persistentes, motivadores”, “aprendemos a trabalhar em equipe e nas adversidades”, “saibam a importância do intenso conhecimento técnico, mas a humanização é tão importante quanto ser crítico dos atos”, “conhecimento técnico adquirido”, “o certificado tem caráter, personalidade e vida”.*

**Quinto momento:** A Coordenadora da Educação Profissional fez uso da palavra, manifestando: *“Emoção, felicidade e alegria”; “missão da Escola se concretiza”, “O SUS ganha 158 alunos preparados para impactar”, “os sacrifícios valem a pena (...) sempre é possível quando se quer”, “entusiasmo em favor do serviço”, “o conhecimento quando ele chega ele não fica parado, agora vai ser intensificado”, “foi um esforço coletivo das coordenadoras de trazer o serviço para dentro do material (didático), “do grupo de facilitadores só um saiu, todas desde 2009 continuam, pela responsabilidade e compromisso com o SUS, pelas mudanças que ele precisa”, “as CRES (Coordenadorias Regionais de Saúde) são parceiras”, “Que os gestores deem o valor a cada um de vocês”.*

**Sexto momento:** A Secretária de Saúde do município de Aratuba falou em nome dos municípios presentes. Destacando: *“reconhecimento do esforço pessoal”, “pequena contribuição do gestor”, “investir na capacitação é investir na qualidade dos serviços”, “... não pára aqui, precisam estar sonhando, capacitando, o que é bom pra vocês e pensando nas pessoas que vão ser atendidas”.*

**Sétimo momento:** Representante da Secretaria Municipal de Saúde de Fortaleza, na qualidade de coordenadora do Sistema Municipal de Saúde Escola também se manifestou, ressaltando a importância de ter havido uma turma inteira, ou seja, 30 vagas, destinadas à Fortaleza, tendo em vista o maior número de profissionais na sua rede de saúde, aí envolvendo alunos das seis regionais de Fortaleza. Destacou: *“importância de fortalecer o nível técnico, existe uma dívida no município (saúde bucal e enfermagem); o município vem fazendo muito no nível superior”, “importante discutir para onde vai a formação em TSB, quem iria executar?” “Existe hoje um coordenador de saúde bucal em cada regional”, “o número de oferta para formação ainda é pouco, abre-se concursos e não tem candidatos”, “importância de reforçar a equipe que hoje é composta por médico, enfermeiro, dentista”, “para o acesso de qualidade (no SUS) é preciso fortalecer a educação permanente em*

*saúde, transversalizar”, “importante falar da Política de Humanização, que é transversal”, “fortalecer a PARTICIPASUS (Política de Gestão Estratégica e Participativa do Ministério da Saúde)”, “o que nós estamos fazendo para nossos profissionais de nível médio?”, “temos pactuado com instituições para ter bolsa para profissionais de nível médio”.*

**Oitavo momento:** Manifestação da representante da Coordenadoria Regional de Saúde (CRES) em Baturité. Manifestação: *“O Governo tem Política de Odontologia para 6 (seis) CEO’s (Centro de Especialidades Odontológica). Os TSB’s impactam. Hoje a realidade avançou com profissionais de saúde bucal no SUS, luta antiga das conferências de saúde”, “importância da descentralização da educação permanente em saúde, é difícil as pessoas se deslocarem para Fortaleza”, “o SUS está de parabéns, temos muitos indicadores a melhorar, a atenção básica tem vários profissionais, é uma equipe”, “Nós das CRES estamos a disposição no apoio logístico”, “os profissionais precisam se atualizar, podem ser futuros dentistas. Vamos melhorar o SUS!”*

**Nono momento:** A última manifestação foi da Superintendente da ESP-CE que declarando todo(a)s formado(a)s iniciou sua fala contextualizando historicamente a importância do momento, destacando: *“ações de formação para profissionais que não eram superior iniciou-se com o projeto de “larga escala” e após o PROFAE. Até então, os profissionais (nível médio) iam se agregando sem ter formação, sem oportunidade de aprofundar conhecimentos”, “importância do governo Lula para a democracia, o governo do Estado apoiando o processo, pois cabe ao governo decidir onde vai investir os recursos. Falta muito, mas um processo foi iniciado”.* Ao término de sua fala registrou o nome dos 35 municípios que participaram através de seus técnicos, da formação TSB, parabenizando ao Ceará e ao Brasil por esta conquista.

**Décimo momento:** Para encerramento do Ato de Formatura dos Técnicos em Saúde Bucal foi apresentado um vídeo de cada uma das 06 (seis) turmas, com fotos sobre os momentos de formação, finalizando com mensagens dos facilitadores dirigidas aos formandos.

#### **SINTESE - Destaques da observação**

O clima era de celebração e confraternização. Evidenciamos, na nossa percepção, o destaque das falas dos sujeitos envolvidos, agrupando-os como, formandos, facilitadores, gestores do SUS e gestores da ESP.

**No discurso oficial do(a) cerimonialista** o anúncio era quanto aos dados objetivos: número de formandos, prazo de realização, municípios envolvidos, presenças registradas, com destaque, na nossa percepção, do objetivo do curso: o curso visa a *“aquisição de conhecimentos técnicos”*; sem esquecer que o curso fora *“realizado com criatividade e afetividade”*.

**Para os formandos** uma nova conquista, com um sentimento de missão cumprida, empenho pessoal e sacrifícios realizados para alcançar este momento. Percepção da importância das trocas, oportunidades,

destacando conteúdos, experiências e atividades como meios de aprendizagem. Evidencia a parceria ESP e municípios, o papel dos professores. Convida à todo(a)s a ser sujeitos ativos.

**Para o(a)s facilitadore(a)s** a satisfação de contribuir para o momento; entretanto, quando se fala em formação, não se esquecem, dos instrumentos tradicionais, “(...) *teorias, trabalhos, provas (...)*”. Destaca o trabalho em equipe, sem esquecer o “conhecimento técnico”, mas destacando a importância da humanização na prática profissional.

**Para os gestores do SUS**, uma fala política quanto à dívida com os profissionais de nível médio oportunizando formação e da importância da formação/educação permanente em saúde para melhorar o acesso e a qualidade dos serviços no SUS. Destacaram ainda a importância dos profissionais de saúde bucal na atenção básica, sendo esta uma demanda das conferências de saúde. Reconhecimento da oferta de formação descentralizada pela ESP e do empenho pessoal do(a)s aluno(a)s.

**Para os gestores da ESP-CE**, uma fala política sobre os compromissos dos governos Federal e Estadual em responder a uma dívida quanto a oportunizar capacitação aos trabalhadores de nível médio que se agregam aos serviços de saúde. Destaca experiências realizadas, mas reconhece o muito que falta a realizar na área da educação profissional. Destaca a missão da ESP, numa ação coletiva e esforço para aproximar o ensino dos serviços, acreditando no impacto que a formação tem para as mudanças que o SUS precisa, evidenciando a responsabilidade e compromissos dos formadores com o SUS.

- ✓ As falas do(a) formando(a) e do(a) facilitador(a), representando o conjunto do(a)s aluno(a)s e professore(a)s se reportam intensamente ao coroamento do momento presente, não fazendo referência direta ao SUS. Discurso mais de emoção, ressaltando para ele(a)s a riqueza do processo de formação.
- ✓ Já no discurso dos gestores, o SUS esteve em pauta, fazendo relação direta entre formação e qualificação dos serviços, e a constatação da dívida com a educação profissional.
- ✓ Observamos que nenhum dos oradores fez referência em seus discursos às competências profissionais do Técnico em Saúde Bucal, de forma a contextualizar aquela formação a partir de um Programa de Formação coordenado pela ESP-CE.
- ✓ Dos 180 ingressantes nas seis turmas, houve uma evasão de 22 aluno(a)s, significando 12%.

## APÊNDICE XI

### ORGANIZAÇÃO DO PERCURSO TRILHADO NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA, ATRAVÉS DO PLANEJAMENTO DE TAREFAS

#### **Descrição do Planejamento das Tarefas segundo os objetivos da Pesquisa**

O **objetivo geral** proposto foi compreender, por meio de um estudo de caso, como a abordagem por competências está presente e é aplicada na Escola de Saúde Pública do Estado do Ceará – ESP-CE na organização dos currículos dos cursos de formação profissional técnica em saúde, identificando a sua construção, organização e desenvolvimento, bem como a relação entre o prescrito, o percebido e o realizado.

#### **Tarefas realizadas:**

1. Leitura documental, de forma matriciada, interpretando seu conteúdo a partir do contexto da educação profissional na saúde, buscando identificar consensos e dissensos entre: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Profissional Técnica; Referenciais Curriculares Nacionais para Formação Profissional Técnica - Setor Saúde; Perfil de Competências Profissionais do Agente Comunitário de Saúde – Versão Preliminar; documentos oficiais da ESP-CE - Regimento Escolar (RE), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Projeto Político Pedagógico (PPP); Programas de Formação dos Cursos Técnicos de Agente Comunitário de Saúde; Técnico em Enfermagem e Técnico em Saúde Bucal;
2. Resgate histórico, a partir da LDB (1996), das exigências legais e do processo de implementação do currículo por competência na ESP-CE, sob o contexto histórico da criação do SUS e de eventos que promoveram a articulação entre saúde e educação ao longo das últimas três décadas no Brasil;
3. Análise e interpretação, a partir dos documentos oficiais, de qual a concepção de Competência e Currículo que a Política Educacional propõe e que a Escola de Saúde Pública do Estado – ESP-CE trabalha nos cursos objeto da amostra;
4. Definição de critérios e escolha dos entrevistados nesta fase, culminando com a escolha de sujeitos que influenciam ou são influenciados pelos processos de formação profissional técnica na área da saúde;
5. Organização de roteiro de entrevistas semi-estruturadas;

6. Realização das entrevistas semi-estruturadas com gestores da ESP-CE responsáveis pelos Programas de Formação para compreender o processo histórico de aplicação da abordagem por competência nos currículos que foram objeto de análise;

7. Análise e categorização das entrevistas, fazendo uma leitura cruzada a partir dos documentos oficiais e dos aportes teóricos.

O primeiro objetivo específico proposto foi identificar as lógicas existentes na construção, organização e desenvolvimento curricular dos cursos de formação profissional técnica da ESP-CE.

#### **Tarefas realizadas:**

1. Construção de um quadro referencial sobre as lógicas que orientam a elaboração de currículo, conforme Roegiers, 2006, de maneira a analisar criticamente o processo de construção curricular desenvolvido pela ESP-CE, sob o olhar dos documentos oficiais e dos sujeitos participantes da pesquisa;

2. Análise de documentação oficial da ESP-CE (RE, PDI, PPP e Planos dos Cursos) fazendo um resgate histórico, identificando sua concepção de currículo e modos de construção; concepção de competências, destacando seus referenciais pedagógicos, metodológicos, e abordagens curriculares para a formação profissional técnica – Setor Saúde;

3. Definição de critérios para escolha dos entrevistados, de maneira a envolver no ato da pesquisa aquelas pessoas diretamente envolvidas com o ato de construção, organização e desenvolvimento curricular;

4. Preparação de roteiro de entrevista, observando seu caráter semi-estruturado de forma a permitir a manifestação orientada, mas sem tolher a liberdade de fala do(a)s participantes;

5. Realização de entrevistas com coordenadores responsáveis pelos cursos técnicos objeto de análise, gestores e educandos, para compreender o processo de construção dos currículos, identificando as lógicas que orientaram o processo de construção e atualização curricular, conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para Formação Profissional Técnica – Setor Saúde;

6. Análise e categorização das entrevistas, fazendo uma leitura cruzada a partir dos referenciais teóricos e da observação.

O segundo objetivo específico proposto foi analisar os currículos como programação educacional e como “prática”, identificando se há coerência com a abordagem por competências..

**Tarefas realizadas:**

1. Construção de um quadro referencial a partir de Roegiers (2006) que orientou o olhar sobre as diferentes abordagens de currículo;
2. Definição de critérios para escolha dos entrevistados;
3. Preparação do roteiro de entrevista, a partir do conhecimento prévio dos documentos oficiais, de forma a ir construindo um fio condutor entre o prescrito e o manifestado pelo(a) entrevistado(a)s;
4. Matriciamento entre análise documental e as entrevistas com sujeitos participantes da pesquisa para compreender a dinâmica que materializa o currículo – tipo de organização curricular; relação ensino-serviço; práticas pedagógicas, avaliação e dimensões da formação;
5. Realização da observação em diferentes momentos do processo formativo (em sala de aula e em evento de formatura) para identificar a materialização do currículo por competência a partir das práticas pedagógicas e atividades outras desenvolvidas pela Escola e do discurso manifesto e subjacente aos atos observados;
6. Análise e categorização das entrevistas, fazendo uma leitura cruzada a partir dos referenciais teóricos e da observação realizada.

O terceiro objetivo específico proposto foi evidenciar a percepção dos agentes envolvidos com a formação profissional técnica na ESP-CE, sobre a abordagem por competências como elemento estruturante do currículos.

**Tarefas realizadas:**

1. Definição de critérios para escolha dos entrevistados, observando, sobretudo, aqueles que tem relação direta com a gestão dos cursos e dos serviços de saúde;
2. Preparação de roteiros de questões para orientar a realização das entrevistas;
3. Análise de qual a percepção que os diferentes agentes têm sobre a formação por competência no ensino técnico na saúde, buscando identificar a coerência entre eles e o nível de aprofundamento conceitual e prático ao se reportarem ao tema;
4. Análise e categorização do produto das entrevistas, fazendo uma leitura cruzada a partir dos referenciais teóricos, documentos oficiais e da observação realizada.

## APENDICE XII

### ASPECTOS ÉTICOS DA PESQUISA

Em obediência à Resolução nº 196 de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL,1996), submetemos nosso projeto de pesquisa à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, a fim de que fossem cumpridas as exigências formais preconizadas pela referida resolução, a qual exige a apreciação do mencionado órgão para projetos que envolvam pesquisas com seres humanos, seja direta ou indiretamente, em parte ou em sua totalidade, incluindo o manejo de informações ou materiais.

No início da pesquisa, foi apresentado aos sujeitos envolvidos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Referido instrumento é dotado de caráter explicativo, tendo como objetivo esclarecer aos sujeitos envolvidos na pesquisa sobre os procedimentos quanto a sua participação. Não restando qualquer dúvida a respeito do teor do documento, o qual foi lido e explicado pela pesquisadora, e apresentado aos entrevistado(a)s, o termo de consentimento foi preenchido e assinado pelos participantes e pela pesquisadora responsável pelo estudo. O termo materializou o ato de concordância dos sujeitos quanto a participar voluntária na pesquisa proposta.

Da mesma maneira, foi esclarecido que os sujeitos participantes da pesquisa poderiam, a qualquer momento, deixar de participar da mesma; não tendo havido nenhum caso nesse sentido. Mas, se assim ocorresse, o(a) desistente seria cientificado(a) de que todas as informações prestadas tornar-se-iam confidenciais e guardadas, conforme estabelece a normatização proveniente do Conselho Nacional do Ministério da Saúde. Para preservar a identidade dos sujeitos, seus nomes não foram expressos, estando todo(a)s o(a)s participantes incluídos nas categorias: Gestor(a) de Saúde; Gestor(a) da ESP-CE; Professor(a) da ESP-CE; Aluno(a) de curso técnico da ESP-CE.

Manifestamos nosso zelo pelas dimensões éticas que envolvem o presente estudo; tendo sido assegurado, durante todo o processo de pesquisa, o caráter confidencial e a ausência de prejuízo físico, financeiro ou emocional para o(a)s participantes da pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento do estudo, foi garantido aos sujeitos envolvidos o respeito aos princípios da bioética, explicitados pela supracitada resolução nos seguintes termos:

- **Princípio da autonomia:** garantia de um tratamento digno, permitindo a própria pessoa tomar as suas decisões, sendo livres as suas escolhas. Destacamos o papel do consentimento esclarecido como materialização da autonomia, privilegiando a dignidade humana, princípio basilar do direito.
- **Princípio da Beneficência:** compromisso em minimizar riscos que possam surgir no decorrer da pesquisa, garantindo o máximo de benefício que a mesma possa oferecer para gestore(a)s, aluno(a)s, professore(a)s e supervisore(a)s envolvidos na pesquisa. É parte integrante deste princípio a não maleficência que consiste em evitar todos os danos possíveis.
- **Princípio da Justiça e da equidade:** busca de resultados que possam trazer vantagens significativas aos sujeitos da pesquisa. Foi respeitado, por parte da pesquisadora, todo e qualquer tipo de opinião manifestada.

**ANEXO XIII****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)****Prezado(a) Entrevistado(a)**

Eu, ***Ondina Maria Chagas Canuto***, aluna do Curso de Doutorado em Educação Brasileira, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, estou desenvolvendo uma pesquisa sob o Título “**A Abordagem por Competências nos Currículos de Formação Profissional Técnica na Saúde**”, cujo local de pesquisa escolhido foi a Escola de Saude Publica do Estado do Ceara. Por essa razão, venho solicitar sua colaboração para participar da pesquisa, de forma voluntaria, respondendo as questoes por mim elaboradas, as quais servirão de fundamentos para a elaboracao da tese de doutoramento que ora desenvolvo. Nesta oportunidade, considero oportuno esclarecer que:

As informações coletadas na entrevista somente serão utilizadas para os estritos objetivos da pesquisa.

Fica a critério do profissional aceitar, ou não, participar da pesquisa.

O participante podera retirar seu consentimento a qualquer tempo, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuizo.

Será resguardado o sigilo das informações, bem como preservada a identidade dos participantes, os quais serão referenciados através de nomes fictícios.

Em caso de maiores esclarecimentos, favor entrar em contato com a pesquisadora:

**Ondina Maria Chagas Canuto**

**Endereço: *Rua Silva Jardim, 515 – Jose Bonifacio***

**Telefones: 085.30667005 e 085. 96299559**

***ondinacanuto@yahoo.com.br***

Agradeço, antecipadamente, aos que se dispuserem a participar.

**Ondina Maria Chagas Canuto**

**CONSENTIMENTO**

\_\_\_\_\_, RG N \_\_\_\_\_,  
declaro que participo de livre e espontanea vontade, como voluntario(a), da pesquisa acima descrita. Declaro que li cuidadosamente este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e que, apos sua leitura tive oportunidade de fazer perguntas sobre o conteudo do mesmo, como tambem sobre a pesquisa e recebi explicacoes que responderam por completo minhas duvidas. Declaro ainda esta recebendo uma copia assinada deste termo.

Fortaleza, \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_.

Nome: \_\_\_\_\_