

Educação profissional técnica de nível médio na área da saúde: entre o público e o privado

Sílvia Helena Mendonça de Moraes

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (EERP/USP)

✉ shmoraes17@gmail.com

Adriana Katia Corrêa

Doutora. Professora Associada, Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

Recebido em 21 de novembro de 2021

Aceito em 28 de novembro de 2022

Resumo:

O Estado brasileiro vem se constituindo, político e economicamente, em uma perspectiva neoliberal, estreitando cada vez mais a “parceria” público-privada, inclusive em setores como saúde e educação. Essa parceria tem gerado tensões significativas, com peculiaridades no que se refere à educação profissional técnica de nível médio. Este é um estudo teórico que busca apresentar uma reflexão acerca da educação profissional técnica de nível médio, com ênfase na relação público-privada e suas implicações para a formação dos trabalhadores de saúde.

Palavras-chave: Educação profissional, Saúde, Relação público-privada.

High-school level vocational education in health: between the public and the private

Abstract:

The Brazilian government has become neoliberal in political and economic terms and brought the public and private sectors increasingly closer to each other in “partnerships,” even in areas such as health and education. These partnerships have created significant tension specifically with regard to high-school level vocational education. This is a theoretical study that seeks to present a systematization about the configuration of high-school level vocational education, with emphasis on the public-private relationship and its implications for worker training.

Keywords: Professional education, Health, Public/private relations.

Educación profesional técnica de nivel medio en el área de la salud: entre el público y el privado

Resumen:

El Estado brasileño se viene constituyendo, político y económicamente, en una perspectiva neoliberal, entre tanto cada vez más la “sociedad” público-privada, inclusive en sectores como salud y educación. Esa sociedad ha generado tensiones significativas, con peculiaridades en el que se refiere a la educación profesional técnica de nivel medio. Este es un estudio teórico que busca presentar una reflexión acerca de la educación profesional técnica de nivel medio, con énfasis en la relación público-privada y sus implicaciones para la formación de los trabajadores.

Palabras clave: Educación profesional, Salud, Relación público-privada.

INTRODUÇÃO

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

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos - CNCT (BRASIL, 2020a), que orienta a organização dos cursos, por eixos tecnológicos, indica 215 cursos técnicos nos 13 eixos, sendo 31 cursos pertencentes ao eixo Ambiente e Saúde. Isso mostra a magnitude da educação profissional técnica de nível médio e corrobora a amplitude da força de trabalho na área da saúde.

Tanto no início do século passado, com a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices nas capitais brasileiras quanto, a partir da década de 1940, com a Reforma Capanema, instituindo as Leis Orgânicas de Ensino, houve estímulo à consolidação da educação profissional no Brasil, com foco no ramo industrial, inicialmente, considerando o desenvolvimento da industrialização (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Na área da saúde, por muito tempo, a formação técnica não era priorizada pelos poderes públicos e ocorria de maneira informal, a partir do treinamento de técnicas básicas (PRONKO *et al.*, 2011).

Foi somente na década de 1980, antes mesmo do Sistema Único de Saúde (SUS) ser constituído, que o Estado brasileiro, de certo modo e, em certo momento, tomou para si a responsabilidade na qualificação de seus trabalhadores de saúde, a partir da estruturação de escolas técnicas para atender ao projeto Larga Escala (LIMA, 2007). Todavia, ao longo dos anos, presenciamos um movimento de disputa engendrada pelos setores público e privado na realização dessa qualificação.

Nesta disputa, o setor público fica em desvantagem, pois políticas neoliberais que exaltam a necessidade de enxugamento do papel do Estado não permitem maiores investimentos nesse setor, ao mesmo tempo que financiam (e privilegiam) o setor privado, especialmente na área da saúde (BOMFIM; RUMMERT e GOULART, 2017).

Alguns dados gerais podem ser mencionados evidenciando a presença do setor privado na educação profissional técnica de nível médio. Em 2019, os números de matrícula da educação profissional (envolvendo cursos concomitante, subsequente, integrado, formação inicial e continuada – FIC – e EJA nível médio) somavam 1.914.749, sendo os cursos subsequentes com maior percentual. As matrículas estavam assim distribuídas: rede privada, com 41,2% das matrículas, seguida das redes estadual e federal, com 38,3% e 18,7% das matrículas, respectivamente (BRASIL, 2020b).

Ao buscarmos dados mais detalhados sobre matriculados na educação profissional técnica de nível médio por Eixo do CNCT, verificamos que em 2019, o eixo Ambiente e Saúde representou o maior percentual dentre as matrículas dos cursos técnicos de nível médio (29,35%) quando comparado ao número de matrículas dos demais eixos. Cabe destacar que entre os cursos técnicos desse eixo, o técnico em enfermagem apresentou, em disparada, o maior percentual (62,68%), com um total de 333.188 das 531.528 matrículas, e segue na primeira posição de número de matriculados (17,01%) quando também comparado aos demais cursos técnicos de todos os eixos pertencentes ao Catálogo (BRASIL, 2020c).

Dados de 2016 já apresentavam o curso técnico em enfermagem com maior número de matrículas na área da saúde, especialmente no setor privado, com um total de 169.511. Na rede pública (federal, estadual e municipal), o mesmo curso apresentava um total de 40.696 matrículas, ou seja, menos de 20% (RAMOS *et al.*, 2020).

Em relação aos dados do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), estes parecem apontar para uma curva ascendente em relação ao número de matrículas na rede privada, considerando o período de 2011 a 2015, em que o Sistema S ofertou 86% das matrículas em cursos PRONATEC FIC, enquanto a rede pública obteve o percentual de 14% (LIMA *et al.*, 2018).

Diante desses números e considerando que, apesar dos avanços tecnológicos, o setor saúde foi um dos setores que menos perdeu sua força de trabalho (MACHADO *et al.*, 2011) mas,

ao contrário, com a institucionalização do SUS, essa força de trabalho foi ampliada, nas últimas décadas, para atender às políticas que visavam, principalmente, ao fortalecimento da Atenção Primária à Saúde, a presença majoritária do setor privado na formação técnica dos trabalhadores da saúde pode acarretar em prejuízos para manutenção e consolidação do SUS. Essa preocupação torna-se mais relevante quando consideramos também o cenário político-econômico atual, o qual tem promovido um aprofundamento de reformas neoliberais sob a ótica da redução do papel do Estado nas políticas sociais, resultando em retrocessos nos direitos à saúde e à educação (PEIXOTO *et al.*, 2019).

Nesse sentido, refletir sobre como vem se configurando a formação técnica de nível médio dos trabalhadores, tendo como perspectiva as relações público-privadas que vêm sendo estabelecidas ao longo do processo histórico, e suas implicações para a formação no SUS, nos parece imprescindível. Desse modo, a partir de um estudo teórico-reflexivo, esse artigo pretende contribuir com o debate sobre educação profissional na área da saúde, o qual, mais do que nunca, se faz tão urgente e necessário. Além disso, trata-se de problemática que envolve não apenas aqueles que têm maior proximidade com a formação dos trabalhadores técnicos, mas a todos os que estão comprometidos com a saúde da população brasileira, na defesa da saúde como direito viabilizado por um modelo universal e democrático.

Para tanto, em um primeiro momento, apresentamos algumas aproximações acerca do cenário político, econômico e social no qual estamos inseridos. Em seguida, tratamos da constituição da educação profissional técnica de nível médio ao longo dos diversos períodos históricos, tendo, mais recentemente as suas relações com contexto neoliberal. Por fim, enfocamos a formação técnica na área da saúde, procurando apontar algumas implicações da relação público/privado para a formação no SUS.

NEOLIBERALISMO NO BRASIL – APROXIMAÇÕES INICIAIS

No Brasil, a “parceria” público-privada não é nova. Podemos afirmar que, desde a colonização, o país vem operando sob a lógica de interesses privados na esfera pública (PRIORE e VENÂNCIO, 2001) e foi nessa lógica que se deu a sua constituição: um país capitalista

dependente, que garante a riqueza de outros países capitalistas mais desenvolvidos, a partir da desapropriação de nossas riquezas e da superexploração do trabalho, acarretando imensa desigualdade social (CIAVATTA, 2015).

A relação entre o público e o privado começa a ser explicitada a partir do governo militar que, em prol do milagre econômico, abre a economia ao capital estrangeiro. Para a área da saúde, essa abertura significou o incentivo à ampliação da participação privada, financiando, com recursos públicos, hospitais particulares, por exemplo (PAIVA e TEIXEIRA, 2013); enquanto para a educação, esse incentivo voltava-se para a expansão da educação superior por meio de instituições de ensino particulares (CHAVES e AMARAL, 2016).

Todavia, foi a Reforma do Estado, na década de 1990, iniciada no governo de Fernando Collor e consolidada na era Fernando Henrique Cardoso, que o mix (e o embate) entre o público e o privado, sobretudo nas áreas consideradas essenciais, como saúde e educação, ganharam força e proporção. Essa Reforma tinha como promessa a garantia do desenvolvimento econômico, ancorada pelo neoliberalismo e ligada ao Consenso de Washington, cartilha neoliberal idealizada por organismos internacionais, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, os quais também influenciaram (e motivaram) as Reformas de Estado de outros países periféricos e semiperiféricos (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Nessa cartilha estavam elencados dez pressupostos que deveriam ser adotados integralmente pelos países, com a promessa de desenvolvimento pleno. Dentre eles, previa-se a abertura total e irrestrita do mercado, ao mesmo tempo que indicava a necessidade de reduzir o papel do Estado e realizar privatizações. A cartilha foi seguida à risca, porém seus resultados foram pouco produtivos para a economia, mas nefastos para a população, sobretudo, por ter ampliado as desigualdades sociais (FRIGOTTO, 2007; FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Seguindo a lógica neoliberal, a ideia de Estado mínimo ficou restrita aos direitos, às custas de um Estado máximo para o mercado, visto que promoveu o encolhimento dos espaços públicos dos direitos, para ampliar o espaço privado, e substituiu o conceito de direito

pelo de serviço (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003). “O mercado passa a ser o regulador, inclusive dos direitos” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p.106).

Os demais governos que sucederam a essa Reforma pactuaram, de certo modo e, em algumas decisões políticas, com o projeto do neoliberalismo, apesar de termos obtido avanços nas conquistas sociais (e avanços significativos para grande parcela da população), como a ampliação dos programas de combate à pobreza: implantação dos programas Bolsa Família e Benefício de Prestação Continuada; expansão de direitos a grupos socialmente vulneráveis; políticas de ações afirmativas (MACHADO; LIMA e BAPTISTA, 2017).

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

Na área da educação, o corte e o congelamento de gastos públicos por 20 anos, previstos na EC 95/2016, bem como o incentivo para desvinculação das receitas da União, de acordo com a PEC 87/2015 e a Lei de Responsabilidade Fiscal, somados à facilitação da entrada de grandes grupos econômicos no setor, com acesso aberto e irrestrito aos fundos públicos, vêm tensionando medidas para que o Estado transfira, cada vez mais, sua responsabilidade para a iniciativa privada, acarretando em diversas formas de contratação para o trabalho, aumento da terceirização e da privatização no setor público (PIOLLI, 2018).

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

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

No governo Bolsonaro, no atual momento histórico, marcado pela pandemia do novo coronavírus, as ações evidenciam o papel do Estado na manutenção dos interesses privados, incluindo, financeiros, bancários e empresariado de médio e grande porte. É fortalecida a fragilização do SUS, dos direitos trabalhistas e sociais (PEIXOTO *et al.*, 2019).

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: ALGUNS APONTAMENTOS HISTÓRICOS RUMO AO CENÁRIO NEOLIBERAL

Como característica marcante, oriunda de nossa raiz colonial, historicamente, a sociedade brasileira está organizada em classes, a partir da divisão social do trabalho, fruto do sistema econômico capitalista. Essa divisão de classes reflete o projeto de sociedade dominante e, consequentemente, o tipo de educação ofertada: educação propedêutica para os filhos da classe burguesa e formação profissional voltada aos filhos do proletariado (CIAVATTA e RAMOS, 2011).

Em seus primórdios, a educação profissional no Brasil já era destinada aos pobres e desvalidos, principalmente para crianças e jovens que viviam em situações desfavoráveis, como forma de “compensar” suas mazelas e manter a ordem social (MANFREDI, 2002). Foi com a intensa industrialização, a partir do governo Vargas, que a formação de trabalhadores foi considerada uma necessidade econômica primordial, reforçando a dualidade entre os dois tipos de educação, uma vez que a própria Constituição Federal de 1937 destinava o ensino primário e profissional para as classes menos favorecidas enquanto, para a os filhos da elite, eram ofertados o ensino secundário e a formação geral ou intelectual (CIAVATTA, 2008).

Essa dualidade permanece com a Reforma Capanema, na década de 1940, que implementou as Leis Orgânicas de Ensino, as quais criaram os cursos técnicos (nas áreas da indústria, comércio e agricultura) e elevaram a educação profissional para o grau médio. Apesar da Reforma garantir o ingresso dos concluintes dos cursos técnicos ao ensino superior, havia um claro desestímulo para isso, tendo em vista que o curso superior pretendido deveria estar relacionado à habilitação do curso técnico realizado (CAIRES e OLIVEIRA, 2016).

Com a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (em 1946), além da criação das redes

de escolas técnicas federais, na década de 1950, esse projeto de educação dual ganha forma e força (CIAVATTA, 2008).

O governo de Juscelino Kubitschek, marcado pela expansão acelerada da economia, sobretudo do setor industrial, e o seu projeto “50 anos em 5” foi propício para a implantação, expansão e consolidação da educação profissional e tecnológica, a partir da associação com o capital estrangeiro e acordos internacionais para constituição de programas nessa área, promovendo a consolidação da rede de Escolas Técnicas Federais (RAMOS, 2014).

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), obteve-se a equivalência entre os cursos de formação propedêutica e de formação profissional (RAMOS, 2014). Contudo, essa equivalência significou apenas formalmente uma possibilidade de dar continuidade aos estudos superiores, pois a equivalência na qualidade da educação básica não se concretizou), uma vez que o projeto da classe burguesa brasileira, de cultura escravocrata e colonizadora, será sempre o de manter essa dualidade educacional para continuar formando um trabalhador submisso e adaptado às exigências do mercado (FRIGOTTO, 2007).

No período da ditadura militar foi promulgada a lei 5.692/71 que preconizava que as escolas deveriam ofertar (compulsoriamente) a educação profissional integrada ao ensino médio.

Ainda que, para alguns, pelo menos na teoria, a obrigação de uma trajetória única para todos os estudantes poderia representar a extinção da dualidade estrutural (CAIRES e OLIVEIRA, 2016), para outros, com o discurso da necessidade do mercado de trabalho, a formação profissional universal e compulsória estava voltada para atender ao capital externo, ao qual a ditadura militar estava atrelada, a partir da entrada de multinacionais. Ainda, havia também o objetivo de limitar que jovens da classe trabalhadora pleiteassem o ingresso nas universidades (RAMOS, 2014).

Caminhando para o fim do regime militar e tentando esconder o fracasso da política educacional (CUNHA, 2014), foi promulgada a Lei nº. 7044/82 que modificou a situação da legislação 5692/71 ao determinar como facultativo o oferecimento da formação profissional no segundo grau. De certa forma, essa lei restringiu a oferta de educação profissional às instituições especializadas (MANFREDI, 2002).

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

Essa formação passa a ser centrada na produção de um profissional polivalente, capaz de se “adaptar” às exigências do mercado, sem direito à reivindicação, como forma de garantir a manutenção do seu emprego (PRONKO *et al.*, 2011). Nesse contexto, a pedagogia das competências começa a ganhar destaque, tornando-se um instrumento da ideologia neoliberal que preconiza a desqualificação dos conhecimentos escolares e da escola, na medida que valoriza a experiência e a subjetividade da prática, com abordagem individualizante e individualizada, e com vistas a um processo educativo que atenda às necessidades do mercado e não do educando (SIQUEIRA-BATISTA *et al.*, 2013; LIMA, 2007), podendo ser considerada uma forma de “adestrar a mão” da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2007) e distante de uma perspectiva de educação *omnilateral* e *politécnica*.

A luta de muitos educadores progressistas para superação das desigualdades sociais sempre esteve na defesa de uma educação básica pública, laica, gratuita e de qualidade para todos (ou seja, não-dualista), e que garantisse a articulação entre cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito da população e essencial para construção da cidadania e de uma real democracia, o que possibilitaria, assim, a emancipação da classe trabalhadora (RAMOS, 2014; CIAVATTA e RAMOS, 2011; FRIGOTTO, 2007).

A política educacional promulgada nesse período foi concretizada pela LDB 9.394, de 1996 que representou a “derrota” de um projeto de educação mais progressista sustentado por uma parte da sociedade. Apesar de essa lei ter dado um destaque importante para a educação profissional por apresentar um capítulo exclusivo, o fato de ser ampla, em sua redação, abriu brechas para que a regulamentação dessa modalidade de ensino ficasse à mercê de cada governo, a partir da publicação de decretos e portarias, não se constituindo em um projeto de educação voltado aos interesses da classe trabalhadora. Enfatizando a vitória do capital e do seu projeto de formação da classe trabalhadora, foi publicado o decreto

2.208/97 (revogado em 2004) que reforçou a dualidade estrutural da educação ao indicar que a formação técnica não mais fosse realizada de forma integrada ao ensino médio (RAMOS, 2014).

O contexto produtivo criou a obrigação da polivalência que transforma a necessidade de formação para a de qualificação, requalificação e desqualificação. Com isso, passa-se, cada vez mais, a exigir cursos de formação profissional rápidos, baratos e com conteúdo restrito, para que os trabalhadores possam se adequar rapidamente às exigências do mercado, visando assim a garantia da sua empregabilidade (CIAVATTA, 2008). Sem um olhar mais aguçado do contexto político e econômico em que vivemos, a responsabilidade pelo desemprego recai no trabalhador e na sua falta de qualificação.

Nessa perspectiva, com o intuito de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de Educação Profissional, incluindo a educação profissional técnica de nível médio, foram sendo criados diversos programas para a qualificação/requalificação dos trabalhadores, como: o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), de 1986; o Plano Nacional de Formação Profissional (PLANFOR), de 1995; o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), de 1997; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), de 2005; o Programa Brasil Profissionalizado, de 2007; e o PRONATEC, de 2011 (RAMOS, 2014). Daremos atenção especial a esses dois últimos programas.

Instituído pelo decreto n. 6302, de 12 de dezembro de 2007 (BRASIL, 2007), no segundo mandato do presidente Lula da Silva, o Programa Brasil Profissionalizado visava estimular o ensino médio integrado à educação profissional, com ênfase em uma educação científica e humanística, de acordo com os arranjos produtivos locais. Esse programa só foi possível, pois foi instituído o decreto 5.154 de 2004 que volta a permitir a integração do ensino médio com a educação profissional, mantendo, todavia, as propostas concomitante e subsequente (BRASIL, 2004).

Com garantia de aporte financeiro, o Programa Brasil Profissionalizado pretendia incrementar a oferta de ensino médio integrado pela rede estadual. Para tanto, os entes públicos (estados, municípios e Distrito Federal) interessados em participar desse Programa deveriam aderir ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual previa também

parceria entre o Estado e a sociedade civil. Em 2008, o Brasil Profissionalizado amplia a oferta, incluindo a possibilidade de oferecer também cursos de educação profissional na forma subsequente (NASCIMENTO e SILVA, 2017).

Evidenciaremos dois aspectos que chamam a atenção no decreto do Programa Brasil Profissionalizado: a integração não é priorizada, mas sim a articulação entre ensino médio e educação profissional. O decreto, em seu artigo 1º, parece utilizar os termos integração e articulação como sinônimos e de maneira superficial (NASCIMENTO e SILVA, 2017). Outro aspecto é a estreita ligação entre o empresariado e o Estado, em uma perspectiva neoliberal, pois ao possibilitar ofertas de cursos subsequentes ao ensino médio, com entes público e (agora) também privados, o Programa Brasil Profissionalizado se transformou em um meio para que projetos educacionais dos setores privados pudessem prevalecer, mesmo para as classes mais baixas da sociedade, em uma lógica de mercado (CÊA e SILVA, 2013), onde quem paga a conta é o Estado.

O PRONATEC, por sua vez, instituído em 2011 (BRASIL, 2011), incorporou o Programa Brasil Profissionalizado, na mesma lógica de parceria público-privada. Esse Programa explica, mais uma vez, a dificuldade que o Estado brasileiro tem para coibir a mercantilização da educação profissional. Além de instituições públicas, as instituições privadas também concorrerem para ofertarem os cursos, inclusive as instituições de nível superior. Os cursos podem ser técnicos ou os denominados de PRONATEC-FIC, os quais possuem uma carga horária bem menor, mas representam um número expressivo de matrículas (LIMA *et al.*, 2018), tratando-se, portanto, de “uma formação precária para um trabalho simples” (BOMFIM; RUMMERT e GOULART, 2017, s/p.).

Nesta perspectiva do PRONATEC, a educação profissional é tida como uma ferramenta de sobrevivência, assegurando apenas o mínimo de conhecimento necessário e afastando-se da concepção de educação como instrumento emancipador e de luta política, que deve ir além do saber-fazer determinada tarefa, para alcançar a conscientização da classe trabalhadora de sua condição enquanto tal (RAMOS e STAMPA, 2016).

A formação técnica também é regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN). As primeiras foram aprovadas em 1999 (Resolução CNE/CEB 04/99) (BRASIL, 1999), sendo substituídas em, 2012, pela Resolução CNE/CEB 06/2012 (BRASIL, 2012).

Havia grande expectativa, nos momentos anteriores à publicação da Resolução de 2012, por parte de um grupo de educadores e estudiosos da área de educação profissional técnica de nível médio, para que essas DCN representassem o ideário de uma educação unitária, ao assegurar a integração do ensino médio com a educação profissional, em uma perspectiva da educação politécnica. Todavia, as diretrizes publicadas reduziram também a formação ao mercado de trabalho, com enfoque na flexibilização do currículo e na metodologia e menos na apreensão dos conhecimentos científicos (CIAVATTA e RAMOS, 2012). Elas ainda representavam o ideário neoliberal, visto que se apoiam em uma lógica de formação voltada para um mercado flexível, individualizante, competitivo, que deposita no trabalhador toda a responsabilidade pela manutenção do seu emprego (CORRÊA e SORDI, 2018).

Ainda que conquistas na área de Educação tenham sido realizadas nos governos de esquerda, elas não foram suficientes para se efetivar um projeto social contra hegemônico (FRIGOTTO, 2011), pois, para que isso ocorra, são necessárias mudanças estruturais no modo de produção e de apropriação da riqueza social produzida (CIAVATTA, 2015).

Mais recentemente, em 2021, foram aprovadas as DCN da Educação Profissional e Tecnológica - Resolução CNE CP 01/2021 (BRASIL, 2021) que articulada às mudanças no ensino médio, fortalecem, dentro outros aspectos, a fragilização da formação geral, a flexibilidade curricular e as parcerias público-privada (PIOLLI e SALA, 2021).

Alinhada a esse ideário neoliberal encontra-se também a reforma do Ensino Médio, regulamentada pela Lei n. 13.415/2017, no governo Temer, e que abrange a educação profissional técnica de nível médio. É diminuído o tempo de formação geral, sendo permitida a flexibilização da organização curricular, com diferentes tipos de percursos formativos, a depender sobremaneira da capacidade de oferta de cada sistema de ensino (e não necessariamente do desejo dos jovens, de acordo com seus projetos de vida, como prevê a referida lei). Essa reforma está, na verdade, a serviço do mercado capitalista que requer um trabalhador com uma formação mais geral, mas com possibilidade de receber treinamentos rápidos para o desenvolvimento de múltiplas tarefas (KUENZER, 2017).

Desse modo, o que presenciamos é um trabalhador que tem que atender às exigências da política neoliberal, sob a cartilha do capital externo (CÊA, 2010), e que nem todos

realmente terão empregos (mesmo os mais qualificados), o que facilita que as negociações/legislações trabalhistas se tornem mais favoráveis e flexíveis aos mercados e que a oferta de cursos de formação profissional se amplie às custas de recursos públicos, beneficiando instituições de ensino privadas (GENTILI, 2008), ou ainda, estimulem cada vez mais a abertura de mercados privados para a formação profissional. No final, quem paga é o Estado, mas quem ganha sempre é o mercado!

A FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NA ÁREA DA SAÚDE NO CENÁRIO NEOLIBERAL EM CONTRAPOSITION À FORMAÇÃO PARA O SUS

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

A formação dos trabalhadores da saúde tem sido pauta de discussão nas diversas conferências nacionais de saúde (TORREZ, 2014). As duas primeiras Conferências Nacionais de Recursos Humanos em Saúde, em 1986 e 1993, revelaram a necessidade de se instituir políticas de Recursos Humanos com ênfase na formação dos trabalhadores de diversos níveis de escolaridade (LOPES *et al.*, 2007).

Especialmente, para os trabalhadores técnicos de nível médio, a década de 1980 representou um marco para sua formação, pois, em plena efervescência da Reforma Sanitária, esse tema foi extremamente enfatizado, em consequência do grande quantitativo de trabalhadores com precária formação e sem reconhecimento. Nessa época, havia pouco investimento do Estado na formação de auxiliares e técnicos de saúde, relegando a mesma para a iniciativa privada, enquanto o Estado se concentrava na implantação e fortalecimento de escolas voltadas para a formação de técnicos para a indústria e agropecuária (PRONKO *et al.*, 2011).

Assim, a formação desses trabalhadores consistia basicamente no treinamento de técnicas simples, ou treinamento em serviço, sem exigência de escolarização, voltada para uma atuação centrada na prática hospitalar e sem uma regulamentação profissional específica (PRONKO *et al.*, 2011).

A Reforma Sanitária, na sua origem, tinha como meta não apenas uma reforma de saúde para implantação do SUS, mas era mais ambiciosa, pois previa uma reforma social, ou seja, a construção de um projeto de sociedade democrática (TORREZ, 2014; LIMA, 2007).

Para tanto, uma de suas bandeiras era a formação de trabalhadores de saúde com referências ético-políticas orientadas para a produção do cuidado como um direito social (TORREZ, 2014). Tornava-se necessário, então, para essa Reforma, organizar escolas técnicas voltadas para a formação de trabalhadores em saúde que ultrapassasse a apropriação de conhecimentos e técnicas, para garantir uma atuação de forma coletiva na gestão, organização e controle do sistema de saúde, em uma concepção educativa respaldada na politecnica (LIMA, 2007).

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

Sob a liderança da enfermeira Izabel dos Santos, o Projeto Larga Escala tinha como objetivo principal construir uma proposta de formação diferente dos usuais treinamentos em serviço, tendo uma dimensão política, com a intenção de viabilizar aos trabalhadores uma formação para cidadania plena. Para tanto, as bases desse Projeto eram o currículo integrado e a metodologia da problematização (TORREZ, 2014).

Foi a partir desse Projeto que se constituíram a maioria dos Centros Formadores e as Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) - escolas públicas ligadas principalmente às secretarias estaduais de saúde, que tinham como missão promover a qualificação e formação dos trabalhadores técnicos de saúde de nível fundamental e médio (PRONKO *et al.*, 2011), o que demonstra que o Estado assume, nesse momento e, de maneira progressiva, a sua função de responsabilizar-se pela educação profissional em saúde no país (LIMA, 2007).

O PROFAE pode ser considerado um desdobramento do Projeto Larga Escala, uma vez que se utilizava das mesmas estratégias: integração ensino-serviço, descentralização dos cursos e articulação com o ensino supletivo, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Contudo, é indicada uma diferença significativa entre esses dois programas: enquanto o Projeto Larga Escala priorizava a busca de financiamento público para a formação, a partir de compromissos firmados entre as secretarias estaduais ou municipais de saúde, visando ao fortalecimento dos Centros Formadores e ETSUS; o PROFAE, por sua vez, para ser viabilizado, colocou essas escolas técnicas em um sistema de competição com as escolas privadas, seguindo a tendência, da época, da política de flexibilização do SUS (PRONKO *et al.*, 2011).

Reafirma-se, todavia, que o PROFAE permitiu a profissionalização de um número significativo de trabalhadores de todo o Brasil, cerca de 287.968 mil (BRASIL, 2006), fazendo muita diferença na conformação da equipe de enfermagem e no cuidado em saúde. Ao mesmo tempo, a ampliação das ETSUS representou um avanço significativo em termos de política pública para a formação específica de trabalhadores técnicos da área da saúde. Além disso, esse Programa formou 13.161 docentes especialistas em educação profissional técnica de nível médio (TORREZ, 2014), ponto nevrálgico dessa modalidade de ensino em âmbito geral. Contudo, o PROFAE, inserido em momento histórico no qual a lógica privatizante ganhava contornos mais fortes, enfrenta a contradição: formação para o SUS-tendência privatizadora. Contradição essa que se evidencia ainda mais nos períodos posteriores.

De qualquer modo, os Centros Formadores e as ETSUS foram um avanço, representando uma rede potente para os trabalhadores técnicos em saúde para o SUS, pois foram criadas com a vocação para realizarem a formação e qualificação, em uma perspectiva crítica, em consonância com os princípios do sistema público de saúde, priorizando as necessidades sociais em detrimento dos interesses do mercado (BOMFIM; RUMMERT e GOULART, 2017).

Dado o cenário político apontado, todavia, há também alguns limites no que tange à perspectiva de formação crítica. Para Ramos (2009), as ETSUS, ao elaborarem seus projetos de cursos com forte influência da pedagogia das competências, realizam seus processos educativos em uma vertente pragmática e tecnicista, com ênfase nos métodos de ensino aprendizagem que nem sempre possibilitam a apreensão, de uma maneira crítica, dos

determinantes e das contradições que ocorrem nas relações sociais da produção, o que restringe o foco de suas ações ao contexto de trabalho (em saúde).

Cabe ressaltar que a pedagogia das competências estava prevista desde as primeiras DCN para a educação profissional técnica de nível médio (Parecer CNE/CEB n. 16/1999 e Resolução CNE/CEB nº 4/99), as quais representavam essencialmente o ideário economicista e mercantilista neoliberal, em uma perspectiva da ideologia da empregabilidade (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003).

Apesar disso, essas escolas carregam, na sua essência, potencialidades para se garantir uma formação emancipatória dos trabalhadores. Nesse sentido, fortalecê-las como espaços de oferta pública de educação profissional implica na defesa da formação dos trabalhadores para o SUS (RAMOS, 2009).

No entanto, a política do governo federal, a partir da ampliação de ofertas de educação profissional, como o PRONATEC, ao longo dos últimos anos, tem assegurado um incremento para que instituições escolares sem vocação para a educação profissional em saúde ofertem cursos de formação técnica para essa área.

Vale reforçar que, em 2016, foi criado o PRONATEC Saúde, destinado à realização de cursos técnicos e de formação inicial e continuada ou de qualificação profissional nessa área, no âmbito do programa Bolsa-Formação/PRONATEC, definidos a partir do CNCT e do Guia de Formação Inicial e Continuada – Guia FIC (BRASIL, 2020d).

Assim, as políticas públicas de educação (especificamente de educação profissional técnica de nível médio), as DCN, trazendo indicações para os currículos e organização dos cursos técnicos, a construção histórica que se fez possível até o momento, em prol da formação para o SUS, e seus limites, as relações público-privado fortalecidas no atual contexto político-econômico são fundamentos essenciais que podem sustentar o olhar crítico para a formação dos trabalhadores técnicos de nível médio na área da saúde.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do trabalhador no Brasil, tradicionalmente, está ligada às diferentes constituições econômico-políticas do país. Desse modo, a depender do contexto econômico-político dominante será requerido um tipo de trabalhador para o mercado de trabalho (CÊA, 2010), o que pode reforçar a dualidade estrutural e a ênfase na parceria público-privada, que parecem se constituir como alavancas para as políticas voltadas à educação profissional.

Nesse contexto, o setor privado acaba sendo privilegiado, pois enquanto recebe recursos públicos para executar ações que deveriam ser de responsabilidade do Estado, o setor público, por sua vez, se vê cada vez mais destituído de suas funções, em uma política midiática de desqualificação de sua capacidade para atender às demandas da sociedade.

Mesmo diante dessa realidade na qual vivemos, em que a educação é considerada como mercadoria e, por conseguinte, a formação técnica é tida como a mera reprodução para a continuidade desse sistema econômico perverso que acentua cada vez mais a desigualdade social, temos que manter o compromisso na defesa da educação pública de qualidade, para que assim possamos contribuir na luta para que os direitos fundamentais contemplados na Constituição brasileira sejam plenamente exercidos por todos os cidadãos.

No que se refere à educação profissional técnica de nível médio na área da saúde, é marcante a contradição entre a necessária formação em consonância com os princípios do SUS, com vistas à sua consolidação, e o predomínio da oferta de cursos pelo setor privado. Processos iniciados a partir do movimento da Reforma Sanitária, em favor da formação crítica e comprometida com o SUS, ficaram fragilizados no cenário político-econômico neoliberal.

Assim, empreender continuamente um olhar atento e leitura ampla acerca dos movimentos políticos e históricos em nosso país, e participar ativa e politicamente a favor da saúde e da educação como bens públicos são atitudes cada vez mais urgentes no cenário atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1**, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578> Acesso em 05 ago.2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 4.ed. Brasília: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://cnct.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020b. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao-/asset_publisher/6jYIsGMAMkW1/document/id/6874720 Acesso em 22 jun., 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer 7/2020**. 2020c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=151591-pcp007-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192 Acesso em 10 ago., 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Gestão e Regulação do Trabalho em Saúde. **Pronatec Saúde**. (página do site). 2020d. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/trabalho-educacao-e-qualificacao/gestao-e-regulacao-do-trabalho-e2021-m-saude/819-assuntos/trabalho-educacao-e-qualificacao/40689-pronatec-saude> Acesso em 05 mai, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 6** de 20 de setembro de 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Res-CEB-006-2012-09-20.pdf> Acesso em: 18 ago, 2018.

BRASIL. Lei 12.513, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Diário Oficial da União**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2011. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2011/lei-12513-26-outubro-2011-611700-publicacaooriginal-134061-pl.html>. Acesso em: 18 ago., 2018.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.302, de 12 de dezembro de 2007. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm. Acesso em 10 nov, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão do Trabalho Educação na Saúde. **PROFAE**. Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem. 2006. Disponível em: http://www.retsus.fiocruz.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/profae-book_seminario_internacional.pdf Acesso em 22 jun., 2020.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 5154, de 23 de julho de 2004. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em 10 nov., 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 04/99. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

BOMFIM, Maria I.; RUMMERT, Sonia M.; GOULART, Valéria M. Educação profissional em saúde: o sentido da escola pública e democrática. **Revista Cocar**, Belém, Ed. especial, n.3, p. 322 a 343, jan./jul, 2017. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/1294>. Acesso em: 13 set. 2018.

CAIRES, Vanessa Guerra; OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. **Educação profissional brasileira**: da Colônia ao PNE 2014-2024. Petrópolis: Ed. Vozes, 2016.

CAMPOS, Gastão Wagner Souza. SUS: o que e como fazer? **Ciência & Saúde Coletiva**, 23(6):1707-1714, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/ZPyBXcTXwZvLh5H9PDzvxp/>?format=pdf&lang=pt Acesso em: 15 ago. 2021.

CÊA, Georgia Sobreira Santos. Fundamentos e práticas da formação do trabalhador no Brasil: o legado dos anos 1990. **Revista Faz Ciência**, v.12, n. 16, jul./dez., 2010, p. 101-114. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/fazciencia/article/view/7438> Acesso em 04 nov, 2019.

CÊA, Georgia Sobreira Santos; SILVA, Camila Ferreira. O Programa Brasil Profissionalizado como uma das expressões do neoliberalismo nos governos Lula da Silva e Dilma Rousseff. In: CONGRESSO LATINO AMERICANO DE SOCIOLOGIA, XXIX, 2013. **Anais**. Chile: ed. ALAS (Asociación Latinoamericana de Sociología), 2013. Disponível em: <http://docplayer.com.br/15633337-O-programa-brasil-profissionalizado-como-uma-das-expressoes-do-neoliberalismo-nos-governos-lula-da-silva-e-dilma-rousseff.html>. Acesso em 10 nov., 2019.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob.; AMARAL, Nelson Cardoso. Política de expansão da educação superior no Brasil – o PROUNI e o FIES como financiadores do setor privado. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.32 n.04 p. 49-72 out.- dez. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v32n4/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf> Acesso em 6 mai, 2020.

CIAVATTA, Maria. **O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da Educação Profissional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015. 1^a ed.

CIAVATTA, Maria. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era” das diretrizes: disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan./abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nDS3v6XBFdjG3jQGLRk687m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 nov, 2019.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/45>. Acesso em 5 set, 2019.

CORRÊA, Adriana Kátia.; SORDI, Mara Regina Lemos de. Educação profissional técnica de nível médio no Sistema Único de Saúde e a política de formação de professores. **Texto contexto - enfermagem**, Florianópolis, v. 27, n. 1, e2100016, 2018. Disponível em <https://www.scielo.br/j/tce/a/f4zg7t5YRQwFbPYFC9WXyst/?lang=pt>. Acesso em 26 ago, 2018.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Caderno de Pesquisa** [online], São Paulo, v.44, n.154, p.912-33, out./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sNXBnvvBY84RY7bJdpt7bmb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 30 out, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 46, jan./abr., 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/VJmZWSR66pkB3948p76yRVx/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 2 out, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1129-1152, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ghLJpSTXFjjW7nWBsnDKhMb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 ago, 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria. Educação Básica na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fwBNt6pKWJKTdYrCkxHjPdQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 29 out, 2019.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Educação e crise no trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escolar: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 38, n. 139, p. 331-54, abr.-jun, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00331.pdf> Acesso em 13 jan., 2020.

LIMA, Júlio César França. Neoliberalismo e formação profissional em saúde. **Trabalho necessário**, Rio de Janeiro (UFF), ano 5, n.5, p. 1-16, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/4592>. Acesso em 20 ago, 2019.

LIMA, Marcelo *et al.* PRONATEC: para que e para quem? **HOLOS**, Natal, ano 34, vol. 08, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7001> Acesso em 07 maio, 2020.

LOPES, Sara Regina Souto *et al.* Potencialidades da educação permanente para a transformação das práticas de saúde. **Comunicação em Ciências da Saúde**, Brasília, vol. 18, n. 2, p. 147-155, 2007. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-484725>. Acesso em: 7 jun., 2018.

MACHADO, Cristiani Vieira; LIMA, Luciana Dias; BAPTISTA, Tatiana Wargas Faria. Políticas de saúde no Brasil em tempos contraditórios: caminhos e tropeços na construção de um sistema universal. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 33, Sup. 2:e00129616, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/HfmStkr5tNJKCCZW8qQdvz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 8 jun, 2019.

MACHADO, Maria Helena *et al.* Tendências do mercado de trabalho em saúde no Brasil. In: PIERANTONI, Celia Regina; DAL POZ; Mario Roberto; FRANÇA, Tania. (Orgs). **O Trabalho em Saúde: abordagens quantitativas e qualitativas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cepesc, IMS, Uerj, ObservaRH, 2011.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, Suerda Maria Nogueira do; SILVA, José Moisés Nunes da. Políticas para educação profissional: o programa Brasil Profissionalizado em cena. In: **COLÓQUIO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**, IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: Natal, IFRN, 2017. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/colloquio/anais/2017/trabalhos/eixo1/E1A47.pdf>. Acesso em 20 ago, 2019.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção; TEIXEIRA, Luiz Antônio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.20, n.2, abr.-jun. 2013, p.653-673. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-21-1-00015.pdf>. Acesso em 7 mai, 2020.

PEIXOTO, Elza Margaria Mendonça *et al.* Crise do Capital, Crise Sanitária, Crise Política. Notas de conjuntura e educação. **Germinal: Marx. Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 3, p. 30-73, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/36394>. Acesso em 3 de jun, 2020.

PIOLLI, Evaldo. Mercantilização da educação, a reforma trabalhista e os professores: o que vem por aí? In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei. **O golpe de 2016 e a educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. p. 101-13.

PIOLLI, Evaldo; SALA, Mauro. A reforma do ensino médio e a educação profissional: da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. e020138, 2021. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1543>. Acesso em: 15 ago. 2021

PRIORE, Mary del; VENANCIO, Renato Pinto. **O livro de Ouro da História do Brasil**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

PRONKO, Marcela Alejandra.*et al.* **A Formação de Trabalhadores Técnicos em Saúde no Brasil e no Mercosul**. Rio de Janeiro: EPSJV, 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional* [recurso eletrônico] Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Coleção formação pedagógica; v.5. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em 26 set, 2019.

RAMOS, Marise. *Concepções e práticas pedagógicas nas Escolas Técnicas do SUS: fundamentos e contradições. Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, p. 153-173, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v7s1/08.pdf>. Acesso em 12 set, 2018.

RAMOS, Marise Nogueira *et al.* Atuação da rede federal de educação profissional científica e tecnológica quanto a oferta de cursos técnicos em saúde. *e-Mosaicos*, Rio de Janeiro, v.9, n. 21, mai-ago, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46666> Acesso em 05 ago 2021.

RAMOS, Moacyr Salles; STAMPA, Inêz Terezinha. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego: democratização ou precarização da educação profissional? *Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 393 - 407, ago./dez. 2016. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/23609>. Acesso em 20 set. 2019.

SIQUEIRA-BATISTA, Rodrigo *et al.* Educação e competências para o SUS: é possível pensar alternativas à(s) lógica (s) do capitalismo tardio? *Ciência & Saúde Coletiva* [online], Rio de Janeiro, v.18, n. 1, p. 159-170, 2013. Disponível: [C:\Users\Minayo\Documents\fecha \(scielo.br\)](C:\Users\Minayo\Documents\fecha (scielo.br)). Acesso em 18 set, 2019.

SOUZA, José dos Santos. Mediação entre a escola e o novo mundo do trabalho na formação de técnicos de nível médio. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 123-140, abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v16n1/1678-1007-tes-16-01-0123.pdf>. Acesso em 2 set, 2018.

TORREZ, Milta Neide Freire Barron. *Políticas de formação docente para a educação profissional técnica na área da saúde na perspectiva da reforma sanitária*. 2014. 307 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/319175/1/BarronTorrez_MiltaNeideFreire_D.pdf. Acesso em 20 set, 2018.

WERMELINGER, Mônica Carvalho de Mesquita Werner *et al.* A formação do técnico em enfermagem: perfil de qualificação. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(1):67-78, 2020. Disponível em: <https://www.cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/a-formacao-do-tecnico-em-enfermagem-perfil-de-qualificacao/17354?id=17354> Acesso em 05 ago. 2021.



Este trabalho está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).