



## EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM SAÚDE: O SENTIDO DA ESCOLA PÚBLICA E DEMOCRÁTICA

### *PROFESSIONAL EDUCATION OF HEALTH: THE MEANING OF PUBLIC AND DEMOCRATIC SCHOOL*

Maria Inês Bomfim  
Sonia Maria Rummert  
Universidade Federal Fluminense – UFF  
Valéria Morgana Goulart  
Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ

#### **Resumo**

Busca-se refletir sobre o sentido da escola, especificamente sobre a escola pública de educação profissional na área da saúde, em um momento de avanço de forças conservadoras. Prioriza-se a discussão sobre a relação do Estado com o setor privado, com base nos documentos que expressam as principais políticas públicas federais na área. Nas considerações finais, reconhecendo-se que a formação de trabalhadores é um campo especialmente disputado pelo sistema capitalista, ameaçando propostas democráticas, aponta-se para a necessidade de serem consideradas as contradições presentes na própria sociedade e, exatamente por isso, as possibilidades da escola pública na atualidade.

**Palavras-chave:** Educação profissional. Relação público-privado. Escola pública democrática.

#### **Abstract**

In this study, we seek to reflect on the direction of school, specifically about the public school of professional education in the area of health, at a time of conservative forces advance. To this end, we prioritize the discussion about the relationship of the State with the private sector based on documents related to the main public federal policies in the area of professional education. In the final considerations, recognizing that such training is a field particularly disputed by the capitalist system, threatening democratic proposals, we point to the need of considering the contradictions present in society itself and, just so, the possibilities of public school today.

**Keywords:** Professional education. Public-private relationship. Democratic public school.



## Introdução

Neste trabalho, procura-se refletir sobre a formação profissional na área da saúde. A ênfase da análise é a escola que forma trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS), em um contexto de forte mercantilização da educação e da saúde, o que requer analisar o tema em sua relação com a totalidade social.

Considerando a educação e a saúde como práticas definidas no conjunto das relações sociais, a função da educação profissional, do ponto de vista dos grupos dominantes, deve expressar as demandas do capital. Na perspectiva dos trabalhadores, entretanto, a educação profissional volta-se para o acesso ao conhecimento produzido socialmente, o que não só permite uma melhor compreensão da realidade social, em seu benefício, como também o acesso efetivo ao conhecimento referente aos processos de trabalho (FRIGOTTO, 2001; 2011).

Em vista disso, a educação profissional na área da saúde é aqui discutida no âmbito das suas contradições e da correlação de forças de que constitui expressão, ressaltando-se suas possibilidades concretas de mediação dos interesses da maioria da população. Um desafio prioritário é, portanto, o de compreender o que está em disputa na formação de trabalhadores que atuam na área da saúde, apreendendo os nexos com as condições estruturais e conjunturais da totalidade social.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar, inicialmente, que o movimento de preservação e auto expansão do capital, com ritmos e formas diferenciadas, inclui a lógica do funcionamento da vida social como um todo. Mas, como Quijano (2005), assinala-se que o capitalismo está longe de ser uma totalidade homogênea e contínua. É uma estrutura de elementos heterogêneos, tanto em termos de formas de controle do trabalho-recursos-produtos quanto em termos das formas de controle, multifacetadas e de grande amplitude, dos povos e histórias articulados a ele.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



Os serviços públicos, incluindo a educação e a saúde, para serem considerados produtivos, precisam ser submetidos aos mesmos critérios de eficiência capitalista. Para tanto, o gerencialismo incorporado às políticas públicas dissemina princípios sustentados por um discurso neotecnista, difundindo um *ethos* empresarial (RUMMERT, ALGEBAIL & VENTURA, 2012) no setor público – e na sociedade como um todo – como nova lógica de tomada de decisões que privilegia parâmetros e valores do âmbito da economia, em detrimento de valores públicos compatíveis com a justiça social.

Como explica Paulani (2006; 2014), a relação entre o desenvolvimento capitalista que se inicia, no plano global, nos fins dos anos 1970 e o neoliberalismo como doutrina e coleção de práticas de política econômica não é casual. O domínio estrutural, vale lembrar, se exerce não só diretamente na produção, mas por meio de permanentes e sempre renovados processos de construção e manutenção de hegemonia, que conferem às ideologias dominantes caráter de expressão da relação entre as classes sociais.

De modo geral, a doutrina neoliberal, além de rejeitar, de forma seletiva, a intervenção do Estado, exalta o mercado. Na prática, o tripé que a caracteriza, isto é, a privatização, a abertura comercial e a desregulamentação financeira e do mercado da força de trabalho expressa uma ofensiva internacional da burguesia, destruindo o Estado do Bem-Estar e o pouco que se obteve de direitos sociais na América Latina (BOITO JUNIOR, 2000). Nesse quadro, destaca-se a mercantilização das áreas da saúde e da educação, nas quais o comércio é crescente, pouco controlado (BOITO JÚNIOR, 2000;



ANTUNES, 2004)<sup>1</sup> e bastante disputado, particularmente depois do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS)<sup>2</sup> da Organização Mundial do Comércio (OMC).

No caso brasileiro, a expressão política de um Estado que permaneceu comprometido com os interesses da burguesia é *neodesenvolvimentismo* (BOITO JUNIOR, 2011), que abandonou a pretensão de alterar a divisão internacional do trabalho, privilegiando setores tecnologicamente menos avançados. Para esses setores, não são necessários grandes contingentes de trabalhadores com alto grau de escolarização, ao contrário do que prega o discurso da falta de mão de obra especializada<sup>3</sup>. Não causa estranheza, portanto, a média de escolarização dos brasileiros, segundo dados oficiais, em torno de oito anos para a população de 25 anos ou mais. Da mesma forma, é possível justificar a prioridade na educação profissional destinada à formação para o trabalho simples, como será visto adiante.

Como o Estado não é uma abstração, cabe indicar, como Peroni (2012), o significado assumido na presente discussão. Entende-se o Estado como parte do movimento histórico em um período particular do capitalismo, construído por sujeitos individuais e coletivos em um processo de correlação de forças.

Este estudo é um convite à necessária reflexão sobre a formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS), em momento de avanço das forças conservadoras. Para tanto, prioriza-se a análise da relação entre o público e o privado, a reflexão sobre a principal política federal dos últimos anos, isto é, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e, ainda, a discussão sobre propostas em disputa na área de educação profissional. Nas considerações finais, que

---

<sup>1</sup> Os hospitais privados com fins lucrativos recebem a maior parte da verba do SUS. O número de grupos de medicina privada cresceu expressivamente a partir dos anos 1990.

<sup>2</sup> O GATS, na sigla em inglês, entrou em vigor em janeiro de 1995. Seu objetivo fundamental é estender por meio de liberalizações progressivas, as normas e sistemas multilaterais de comércio ao setor de serviços.

<sup>3</sup> A esse respeito ver, por exemplo, Rummert, Algebaile e Ventura (2012).



pretendem suscitar o debate, aponta-se para a necessidade de se observar as contradições presentes na sociedade capitalista e, exatamente por isso, as possibilidades da escola pública democrática na atualidade.

## **A educação profissional dos trabalhadores da saúde e a relação entre o público e o privado**

No Brasil, em meados dos anos 1970, a pobreza, as precárias condições de saúde, educação e trabalho e a subordinação autoritária a uma ditadura aliada a grupos econômicos dominantes, nos planos nacional e, sobretudo, internacional, foram elementos importantes na mobilização para a estruturação do movimento da Reforma Sanitária, comprometido com a luta pela saúde, concebida como um bem público. A garantia do direito universal à saúde na Constituição de 1988 é um marco fundamental, fruto dessa mobilização.

No entanto, a construção do Sistema Único de Saúde (SUS), um sistema nacional com foco municipal, inspirado nos sistemas de natureza universalista, do qual dependem mais de 70% dos brasileiros, ocorreu quando o setor privado em saúde já estava consolidado, em virtude do estímulo do Regime Militar, na década de 1970. Desse modo, o SUS vem sendo mantido no âmbito da luta contra as medidas de cunho neoliberal promovidas a partir dos anos 1990, que desmantelaram o eixo democrático popular predominante na década anterior (FONTES, 2008).

A estrutura de gastos do Sistema Único de Saúde brasileiro não se assemelha aos sistemas de cunho *welfariano*, mas ao modelo norte-americano, sendo subfinanciado em comparação a outros países com modelos universalistas. O chamado *desfinanciamento* do SUS (COSTA et al, 2012) resulta do compromisso dos vários governos em obter *superávits* primários (BAHIA, 2005) visando ao pagamento de juros e amortizações da dívida pública interna e externa. Historicamente, portanto, o Sistema Único de Saúde



brasileiro tem, frequentemente, se concretizado na subsunção do público ao privado, o que se irradia também para a educação profissional de seus trabalhadores, visto que a formação no setor é majoritariamente privada ou, ainda, privada, mas com financiamento público como será visto adiante.

O embate entre o público e o privado na saúde e, também, na educação não é recente no Brasil, incidindo de forma privilegiada sobre aspectos financeiros e doutrinários envolvidos (ANDREAZZI; BRAVO, 2014; DOURADO; BUENO, 2001). No caso da educação, a polêmica sustentava-se, inicialmente, na disputa entre os defensores do ensino público laico e do ensino confessional, substituído, mais recentemente, pelo segmento empresarial e lucrativo (DOURADO; BUENO). Soma-se a isso, na atualidade, a relação simbiótica (ADRIÃO; PINHEIRO, 2012) entre a esfera pública e a privada, processo acentuado nos dias atuais. Essa relação tem, de forma ampla, várias faces que materializam o sentido proposto por Afonso (2010)<sup>4</sup> em relação às lógicas de *quase-mercado*, induzidas ou promovidas pelo Estado, a saber: a definição de metas para a educação pública pelo setor privado, incluindo a formação de trabalhadores da saúde; o financiamento público total ou parcial de instituições privadas e, ainda, a definição doutrinária pelo setor privado, particularmente no caso da educação profissional.

Adrião e Peroni (2005) destacam, também, estratégias básicas estimuladas pelo Estado: mecanismos competitivos como premiação por desempenho, ranquiamentos e transformação de instituições estatais em instituições privadas sem fins lucrativos, inaugurando uma esfera pública não estatal, financiada pelo Estado e gerida privadamente. A esse respeito, Pereira (2008, p.404), retoma a esclarecedora

---

<sup>4</sup> O autor usa a expressão *quase-mercado* para dar conta de uma série de mecanismos e dispositivos que favorecem o desenvolvimento de lógicas e valores mercantis, mas que não são rigorosamente mercado (AFONSO, 2010).



contribuição do economista Celso Furtado: “O Estado entra com a socialização das perdas e o privado com a privatização dos lucros”.

Muitos são os atuais exemplos dessa configuração de *quase-mercado* no âmbito da formação da classe trabalhadora, abarcando desde os cursos de curta duração, denominados cursos de formação inicial e continuada, até os cursos de nível superior. No que concerne ao ensino superior, o movimento que se verifica no mercado de educação brasileiro é inédito no mundo. Das duas mil, quatrocentas e dezesseis Instituições de Ensino Superior (IES) existentes, em 2015, em torno de 78% eram privadas e concentravam a maior parte das vagas.

Não é demais assinalar que a lógica privatizante se estende ao âmbito mais amplo da Ciência e Tecnologia. Esse avanço possibilitou que o Senado, em dezembro de 2015, aprovasse, por unanimidade, o Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº 77/2015, que cria o Código Nacional de Ciência, Tecnologia e Inovação. O projeto, que legaliza as parcerias público-privadas na pesquisa científica brasileira, permite que as empresas privadas assumam controle sobre a pesquisa científica no Brasil, compartilhando o patrimônio físico e humano das universidades e dos institutos de pesquisa públicos o que, evidentemente, afeta sobremaneira a saúde e a educação.

Considerando a complexidade da questão e os limites do presente trabalho, prioriza-se a análise da atual política federal de educação profissional, bem como a reflexão sobre limites e possibilidades da formação autônoma e crítica dos trabalhadores da saúde nas escolas de educação profissional de nível técnico. Em que pesem os aspectos político-ideológicos que oferecem substrato aos exemplos apresentados, entendemos que a complexidade do processo histórico permite movimentos de resistência que, a depender da correlação de forças, podem definir outros caminhos para a sociedade brasileira e, por decorrência, para a educação e para a saúde.

Nessa perspectiva, reafirma-se o direito da população brasileira a receber



cuidados humanizados em saúde, sem riscos, o que exige formação capaz de assegurar aos trabalhadores do setor não só as capacidades necessárias ao cuidado humano, mas, também, que estimule uma consciência crítica de si e de sua realidade, ou seja, defenda-se a possibilidade de manter, como horizonte e elemento orientador do trabalho formativo, as bases da Reforma Sanitária, cuja síntese se encontra no binômio saúde e democracia.

## **Política de educação profissional de nível técnico na atualidade: o que está em disputa?**

Como lembra Fontes (2016), em sociedades capitalistas, a formação para o trabalho ocorre tendencialmente sob a responsabilidade do patronato, o que pode ser observado inclusive nos países onde ocorreu extensa escolarização pública universalizante. No caso brasileiro, a situação é “dramática em função da precariedade educacional histórica (deseducação), ao que se acresce uma herança difícil de desformação da classe trabalhadora nas últimas décadas, por diversos caminhos” (FONTES, 2016, p.18). Entre eles, a autora destaca a intensa fragmentação das formas de contratação, com efeitos objetivos e subjetivos para o trabalhador que precisa vender sua força de trabalho, o recuo da formação da classe trabalhadora tanto pelas instâncias sindicais quanto partidárias e, finalmente, o crescimento exponencial do papel privado na formação, o que inclui as mídias proprietárias. Esse tipo de formação, aliás, “associa para o empresariado o útil (formar mão de obra) ao agradável, pois recebem polpidos recursos públicos sob as mais diversas formas e rubricas, diretos ou indiretos, através de bolsas ou *vouchers*” (FONTES, 2016, p.20). Um exemplo emblemático é o o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

A educação profissional é regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394), de 1996, constituindo-se, no caso do nível médio, em modalidade da Educação



Básica. A mesma legislação explicita como possibilidades, a formação inicial e continuada ou qualificação profissional e a educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Segundo o Censo Escolar do Ministério da Educação, em 2013, em todas as áreas da educação profissional de nível médio, havia 1.441.051 alunos matriculados, representando praticamente o dobro das matrículas do ano de 2007 (780.162). Apesar do expressivo crescimento, manteve-se, entretanto, a forte presença da oferta privada (691.376 alunos).

Ainda conforme o Censo Escolar de 2013, entre os dez cursos do setor privado mais procurados, em todas as áreas, o de Técnico em Enfermagem era o que contava com o maior número de alunos (121.357). Em contrapartida, os dados sublinham a pouca relevância da mesma formação na rede pública, responsável por apenas 32.475 das matrículas daquele ano nessa área. Outros cursos essenciais para garantir o atendimento às necessidades sociais em saúde como, por exemplo, os de técnico em análises clínicas, saúde bucal, farmácia e agente comunitário tiveram baixa oferta de vagas.

A preferência do setor privado pelos cursos técnicos em enfermagem não é casual. Trata-se de uma oferta de baixo risco, considerando-se a magnitude do atendimento prestado pelo SUS. Por ano, são feitos cerca de 2,8 bilhões de atendimentos, desde procedimentos ambulatoriais simples, como a vacinação, a atendimentos de alta complexidade, como os transplantes de órgãos. Os trabalhadores de nível técnico da área participam em todos eles.

Na pequena oferta de educação profissional pública de nível técnico na área da saúde destacam-se as quarenta instituições que compõem a Rede de Escolas Técnicas do SUS (RETSUS), nas quais as necessidades sociais em saúde são priorizadas, não os interesses do mercado. A maioria dessas instituições é vinculada à gestão do Sistema Único de Saúde, em geral subfinanciadas pelo governo federal e/ou órgãos gestores

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



estaduais e municipais. Têm como eixo orientador do projeto político-pedagógico os princípios do SUS e da Reforma Sanitária, currículo adequado às necessidades regionais e à docência exercida no campo de trabalho por profissional de nível superior preparado pedagogicamente.

De um lado, e de forma majoritária, um expressivo número de escolas privadas atuando na formação e, de outro, uma baixa e insuficiente oferta pública, tanto no âmbito do Ministério da Saúde, como nas demais instituições mantidas pelas redes públicas, o que restringe as possibilidades emancipatórias da educação profissional. O que está em disputa, portanto, é a formação de trabalhadores técnicos, segundo as necessidades sociais do país ou as demandas do sistema capital.

Na lógica do *quase-mercado*, o Estado brasileiro não vem conseguindo resistir à definição doutrinária mercantil proposta para a educação profissional. Uma das principais políticas do Ministério da Educação (MEC) dos últimos anos é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, no primeiro mandato da presidente Dilma Rousseff, com vinculação explícita na sua documentação às necessidades do mercado. O Programa deveria atender, prioritariamente, estudantes do ensino médio das redes públicas, inclusive os da Educação de Jovens e Adultos (EJA), trabalhadores e beneficiários dos programas federais de transferência de renda. Não houve articulações substantivas com as demandas do SUS, nem priorização de cursos na área de saúde, apesar das suas fragilidades e do grave quadro da oferta no setor.

Os cursos do PRONATEC são ofertados gratuitamente por instituições federais, estaduais e municipais de educação profissional e tecnológica. Em clara transferência para o setor privado de uma função essencialmente pública, particularmente no caso da área da saúde, o programa estabeleceu que também são ofertantes as instituições pertencentes às federações empresariais, historicamente parceiras do Estado na



formação de trabalhadores, como o Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e o Serviço Nacional do Comércio (SENAC), por exemplo, integrantes do Sistema Nacional de Aprendizagem (SNA). Além disso, podem igualmente ser parceiros ofertantes, com base em termo de adesão, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas estaduais e municipais e as IES privadas. As vagas são definidas pelos parceiros, com base em regras gerais estabelecidas pelo Ministério da Educação.

Além da modalidade de formação em nível técnico há outra com requisitos de escolarização e carga horária inferiores, variando entre 160 e 400 horas, oferecida também mediante parceria com os órgãos do SNA e outras instituições. São cursos denominados de PRONATEC-FIC, que representam parte substantiva das matrículas do PRONATEC. Nesse tipo de curso (FIC), em 2013, foram oferecidas 2.160.735 vagas, em todas as áreas, conforme o Relatório de Gestão (BRASIL, 2013), da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) do Ministério da Educação.

No caso particular do PRONATEC- FIC, podem ser oferecidos quarenta e um cursos no Eixo Tecnológico Ambiente e Saúde<sup>5</sup> em que, coerentemente com o assinalado por Boito Junior (2011.), são privilegiados os setores tecnologicamente menos avançados. À guisa de exemplo, na área de saúde, o PRONATEC-FIC pode oferecer cursos como os de agente funerário, auxiliar de fiscalização ambiental, auxiliar de mobilização ortopédica, balconista de farmácia, recepcionista de serviço de saúde, entre outros tantos de prioridade discutível, inclusive no âmbito das demandas do

---

<sup>5</sup> Aconselhador em Dependência Química, Agente Comunitário de Saúde, Agente de Combate às Endemias, Agente de Desenvolvimento Socioambiental, Agente de Gestão de Resíduos Sólidos, Agente de Higiene e Beleza Animal, Agente de Limpeza Urbana, Agente Funerário, Atendente de Nutrição, Auxiliar de Farmácia de Manipulação, Auxiliar de Fiscalização Ambiental, Auxiliar de Laboratório de Entomologia Médica, Auxiliar de Laboratório de Saneamento, Auxiliar de Laboratório de Saúde, Auxiliar de Saúde Bucal, Auxiliar de Equoterapia, Auxiliar de Mobilização Ortopédica, Auxiliar Técnico em Biotecnologia, Balconista de Farmácia, Barbeiro, Cabelereiro, Cabelereiro Assistente, Copeiro Hospitalar, Cuidador de Idoso, Cuidador Infantil, Depilador, Higienista de Serviço de Saúde, Lactarista, Manicure e Pedicure, Maqueiro, Maquiador, Massagista, Monitor do Uso e Conservação dos Recursos Hídricos, Operador de Aterro Sanitário de Resíduos Sólidos Urbanos, Operador de Produção em Unidade de Tratamento de Resíduos, Operador de Tratamento de Resíduos Sólidos, Operador de Usina de Compostagem, Recepcionista em Serviços de Saúde, Reciclador, Shiatsu terapeuta, Vendedor de Produtos e Serviços Óticos.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



próprio SUS. O afirmado se evidencia para além dos temas contemplados no fato de que do total de cursos ofertados, dezoito possuem carga horária de cento e sessenta horas, cinco de duzentas horas e quatorze de duzentos e quarenta. Apenas dois cursos possuem carga horária de trezentas horas e, dois, de quatrocentas. Trata-se, portanto, de formação precária para o trabalho simples.

A partir de 2013, instituições privadas, de forma geral, devidamente habilitadas pelo Ministério da Educação, também passaram a oferecer cursos do Programa, expandindo-se, assim, a relação simbiótica entre o Estado e as empresas privadas de ensino. A análise do PRONATEC permitiu a Santos e Rodrigues (2012) identificar zonas de sobreposição entre as esferas pública e privada do que derivam contradições internas ao Programa e que se expressam tanto em suas práticas quanto em relação às suas concepções de educação profissional.

Finalmente, cabe apontar a ênfase dos postulados defendidos pelo setor privado na definição doutrinária da educação profissional, bem como na sua regulamentação. O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) foi instituído pela Portaria MEC nº 870, de 16 de julho de 2008 e é também referência para a oferta do PRONATEC nesse nível. Na sua primeira edição, a carga horária mínima, o perfil profissional, os possíveis temas e a infraestrutura foram estabelecidos, de forma linear, orientando escolas privadas e públicas. Houve, portanto, a partir do Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação, tanto uma tentativa de controle da oferta de cursos técnicos, inibindo a autonomia das escolas e dos seus projetos político-pedagógicos, como de atenção às demandas do setor privado de ensino. Em decorrência, os projetos aprovados pelas instâncias locais de fiscalização da educação profissional sofreram uma certa padronização, tendo como norte o referido catálogo.

Na sua terceira edição, em 2016, o CNTC passou por alterações, mantendo-se como referencial para os projetos das escolas. São treze eixos tecnológicos, com 227

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



possibilidades de cursos técnicos, em todas as áreas, sugerindo fragmentação ainda maior, distanciamento das reais necessidades sociais e até mesmo do mercado de trabalho, bem como sobreposição de perfis. O novo catálogo, vale esclarecer, retirou a indicação curricular presente no CNCT original e manteve a carga horária mínima, o perfil de conclusão, infraestrutura requerida e campo de atuação. Na apresentação, indica-se que o novo CNCT é resultado de um processo participativo, com início em 2012, realizado com base na análise de proposições apresentadas pela sociedade. Como essa é uma indicação ampla, talvez fosse pertinente indagar se o atual catálogo sintetiza as múltiplas demandas do setor privado de ensino profissional.

No caso da saúde, as indicações padronizadas no catálogo, via de regra, têm foco na técnica, secundarizam ou omitem do perfil do profissional da área princípios e valores conquistados a partir da criação de um sistema público de saúde, direito de todos. Incluem-se entre eles, a universalização do acesso e a integralidade do cuidado em saúde. Limitam, portanto, uma formação crítica e autônoma, restringindo a rica oportunidade de participação democrática dos atores da escola em torno de um projeto que aglutine os fundamentos políticos e filosóficos em que acreditam e que desejam praticar, de modo a qualificar as funções sociais e históricas da educação profissional em saúde (SILVA, 2003).

Trazer o projeto político-pedagógico construído coletivamente pelos atores da escola para o centro das discussões é, certamente, um caminho necessário na direção de uma educação profissional autônoma, crítica, política e socialmente referenciada. Igualmente, considerar os objetivos da formação como determinantes do currículo é fundamental (SAVIANI, 2016). Mas, não é o suficiente, visto que a questão ultrapassa o plano ideológico. Há, ainda, restrições concretas em relação à participação docente nas decisões que não podem ser secundarizadas, em virtude das frágeis relações de trabalho que os impedem de assumir a docência plenamente, mesmo em escolas públicas. Além



disso, um problema crucial atravessa essa discussão, isto é, a falta dos recursos financeiros que assegurem a efetiva autonomia de cada instituição pública. Reconhecendo as corajosas lutas dos profissionais comprometidos com a saúde como direito de todos, é preciso destacar que o momento, em razão das restrições orçamentárias nas áreas da educação e saúde promovidas pelo governo federal em nome de um ajuste fiscal, combinado à adoção de novas formas de desregulamentação do trabalho e da inversão cada vez mais prioritária dos recursos públicos para as diferentes instâncias privadas de formação e de saúde<sup>6</sup>, é extremamente desafiador.

### **Comentários finais: a escola pública e democrática está em risco?**

À essa questão, os elementos anteriormente apresentados nos respondem que sim. Vivenciamos hoje um quadro de precarização dos processos formativos, tanto nos cursos específicos da área da saúde quanto naqueles destinados à formação docente.<sup>7</sup> Não é menor, nem menos importante, a intensificação e a desqualificação do trabalho docente. A assinalar, também, a crescente fragmentação aceita e, mesmo, induzida pelo próprio Estado, de recursos, agentes e modalidades de ofertas educativas o que, entre vários aspectos, concorre para a perda da dimensão pública das iniciativas do Estado (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012), aprofundando, cada vez mais, a falta de condições de controle social sobre as ações, as questões orçamentárias e os seus efetivos resultados. Desse quadro, que resulta na ampliação desigual de oportunidades, consubstanciado à dualidade educacional de novo tipo (RUMMERT; ALGEBAIL; VENTURA, 2012), que caracteriza a atual *marca social da escola* (GRAMSCI, 1989), deriva uma constante: o aprofundamento da imensa distância entre a hoje denominada

---

<sup>6</sup> Segundo o Tribunal de Contas da União, registrou-se, em 2014, inversão de recursos de cerca um bilhão e duzentos milhões de reais no SNA, ao passo que às redes públicas (federal, estaduais e municipais) totalizaram um aporte de apenas duzentos e oitenta milhões.

<sup>7</sup> O Ministério da Saúde tem destinado, ao longo dos últimos anos, tímido orçamento às propostas de formação no âmbito do SUS.



educação profissional e a formação geral, o que concorre para inviabilizar a formação humana plena que constitui o horizonte da escola unitária.

Os modelos de qualificação, assim como os paradigmas de formação em saúde, não são construções neutras, nem desvinculadas da realidade social em que se vive. Por isso mesmo, a educação profissional na área da saúde é atravessada pelas mesmas contradições que caracterizam o capitalismo. A formação dos trabalhadores do SUS exige que a situemos no cenário político brasileiro, no qual conquistas formais de décadas anteriores não foram asseguradas plenamente e em que a política parece ter sido despolitizada e mercantilizada (HARVEY, 2011), sob a ameaça permanente de novos processos de subordinação aos interesses do sistema capital, em detrimento das necessidades sociais em saúde. Exige, também, considerar que os trabalhadores da área, matriculados nas escolas de educação profissional de nível técnico, têm uma repetida história de destituição de direitos sociais. Frequentaram, muitas vezes, processos formativos que priorizam a apreensão fragmentada de noções técnicas, concorrendo para nutrir uma consciência ingênua sobre a realidade em que atuam.

O apetite do setor privado pelo controle da oferta de cursos com o uso de recursos públicos chama a atenção nos últimos anos. As propostas visam à construção de competências e habilidades previamente determinadas, o que, em si só, é incompatível, por exemplo, com a efetiva formação para a crítica às graves condições da saúde no Brasil e para a assistência humanizada e sem riscos para a população.

A escola de educação profissional não é imune à lógica mercantil, como se viu. Mas, se, de um lado, o lugar ocupado pela escola pública que forma os trabalhadores do SUS no conjunto da oferta de educação profissional é restrito, de outro, compreende-se que a escola é espaço de luta, alvo de permanente disputa de sentidos (ALGEBAILLE, 2009).

Não são poucos os movimentos sociais e sindicatos que experimentaram suas



próprias propostas de formação, sendo necessário sistematizá-las e discuti-las. Além disso, buscando pensar socialmente a formação de trabalhadores, escolas públicas de educação profissional técnica na área de saúde resistem, seja pela vinculação de suas propostas às demandas locais da população, seja pela ênfase no olhar crítico sobre a realidade de saúde e organicidade da formação ao SUS.<sup>8</sup>

A discussão aqui realizada parece não deixar dúvidas sobre a situação da educação profissional pública na área da saúde, seja pela modesta oferta, pela restrição da autonomia político-pedagógica das escolas – com a imposição de perfis e configuração de uma democratização retórica (FONTES, 2008), que não assegura poder de decisão aos professores –, seja pela intensificação de políticas de transferência para o setor privado de recursos para formação em áreas que configuram trabalho simples.

A maneira pela qual o Estado brasileiro historicamente enfrenta a questão, renovando e atualizando políticas frágeis, fragmentadas e descontinuadas na área de educação profissional, parece indicar que a formação autônoma e crítica na escola pública de educação profissional em saúde está em risco. Porém, apesar de todos os limites impostos às instituições de formação dos trabalhadores do SUS, esses espaços continuam sendo vitais para a preservação das conquistas do setor. A capacidade de intervenção crítica do trabalhador da saúde depende do grau de consciência que ele tem da realidade, deixando claro o potencial da escola pública. (SAVIANI, 2000).

Como contraponto à concepção hegemônica de formação, sem sucumbir a um idealismo ingênuo, será preciso superar a ação pedagógica que dissocia teoria e prática em busca de uma efetiva práxis, isto é, a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento, da teoria. É a teoria que

---

<sup>8</sup> A esse respeito, Bomfim, Goulart e Oliveira (2014) indicam, com base em pesquisa realizada em escolas técnicas da área de saúde no estado de São Paulo, que há limites concretos de autonomia docente nas instituições privadas, bem como possibilidades de participação democrática nas escolas públicas, em que pesem todas as dificuldades existentes em virtude da mercantilização dos espaços públicos.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992); uma ação pedagógica comprometida com a realização de todo o potencial humano, “em um mundo dominado, material e ideologicamente, pelo lucro fácil, pelas guerras e pela destruição da natureza e a desumanização das condições de vida dos povos” (CIAVATA, 2006, p.912).

Finalmente, reitera-se que os problemas da educação brasileira, da escola pública e da educação profissional estão inscritos no âmbito das relações típicas de uma sociedade profundamente desigual. Igualmente, sublinha-se que o atual momento político vivido no Brasil traz novos desafios. O que parece central nessa reflexão, tendo em mente a escola como um terreno de lutas, é indagar se a formação está a serviço do público, ou seja, que função social tem a formação promovida pela escola. Considerando que o destino é sempre humano e que, por isso mesmo, nunca estará esgotado, retomar o debate, da forma mais ampla possível, sobre as possibilidades da escola pública e democrática continua sendo prioridade nas lutas da classe trabalhadora pelo direito à saúde.

## Referências

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: ADRIÃO Theresa; PERONI, Vera (Orgs.). **O público e o privado na educação**: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005, p.137-166.

ADRIÃO, Theresa; PINHEIRO, Denise. A presença do setor privado na gestão da educação pública: refletindo sobre experiências brasileiras. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v 1, p. 55-66, 2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17363/9527>. Acesso em: 1 jun. 2016.

AFONSO, Almerindo. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em educação. **Educ. Soc.** [online], 31(113), p.1137-1156, 2010. Disponível em:

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010173302010000400005&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173302010000400005&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 out. 2016.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil**: a ampliação para menos. Rio de Janeiro: Lamparina. FAPERJ, 2009.

ANDREAZZI, Maria de Fátima; BRAVO, Maria Inês. Privatização da gestão e organizações sociais na atenção à saúde. **Trab. educ. saúde**, 12 (3), p. 499-518, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S198177462014000300499&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462014000300499&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 15 fev. 2017.

ANTUNES, Ricardo. **A desertificação neoliberal no Brasil**: Collor, FHC e Lula. Campinas: Autores Associados, 2004.

BAHIA, Lígia. O SUS e os desafios da universalização do direito à saúde: tensões e padrões de convivência entre o público e o privado. In: LIMA, Julio. (Org.). **Saúde e Democracia**: história e perspectivas do SUS. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2005, p.407-450.

BOITO JUNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. A nova fase do capitalismo neoliberal no Brasil e a sua inserção no quadro político da América Latina. In: ALIAGA, Luciana et al. (Orgs.). **Marxismo**: teoria, história e política. São Paulo: Alameda, 2011, p. 125-139.

BOMFIM, Maria Inês; GOULART, Valéria Morgana e OLIVEIRA, Leda. Formação docente na área da saúde: avaliação, questões e tensões. **Interface (Botucatu)**, 18(51), 2014, p.749-759. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141432832014000400749&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141432832014000400749&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 abr. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção I. P. 27834-27841.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2016.

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Pronatec**. Brasília, 2015. Disponível em: [http://pronatec.mec.gov.br/fic/et\\_ambiente\\_saude/et\\_ambiente\\_saude.php](http://pronatec.mec.gov.br/fic/et_ambiente_saude/et_ambiente_saude.php). Acesso em: 30 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC)**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14945&Itemid=164](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14945&Itemid=164). Acesso em: 15 jul. 2015.

CIAVATTA, Maria. O papel dos profissionais da educação enquanto formadores de cidadãos emancipados. **Trabalho e Educação**, 4, 2006, p.1-11. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN04%20CIAVATTA,%20M.pdf>. Acesso em: 1 jun. 2016.

COSTA, Luís Silveira et al. A dinâmica inovativa para a reestruturação dos serviços de saúde. **Rev. Saúde Pública** [online], 46(1), 2012, p.76-82. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0034-89102012000700011>> Acesso em: 10 jun. 2016).

DOURADO, Luis Fernandes; BUENO, Maria Sylvia. O público e o privado em educação. In: GRACINDO, Regina; WITTMAN Lauro (Orgs.). **O Estado da arte em política e gestão da educação no Brasil – 1991 a 1997**. Campinas: Editora Autores Associados, 2001, p.89-108.

FONTES, Virgínia. A democracia retórica: expropriação, convencimento e coerção. In: G. MATTA, G.; LIMA, J. (Orgs.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008, p.189-226.

FONTES, Virgínia. Formação dos trabalhadores e luta de classes. **Trabalho Necessário** [online]. Ano 14, Nº 25/2016, p.13-24. Disponível em: [http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO\\_1.pdf](http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/ARTIGO_1.pdf). Acesso em: 30 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um reexame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez,

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



2001.

\_\_\_\_\_.A qualidade da educação básica no Brasil: um contraponto à concepção hegemônica. In: BERTUSSI, Guadalupe (Coord.). **Anuário Educativo Brasileiro**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 79-104.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

KUENZER, Acácia. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. São Paulo: Cortez, 1997.

PAULANI, L. M. La inserción de la economía brasileña en el escenario mundial: una reflexión sobre el papel del Estado y la situación actual a la luz de la historia. In: Severo de Salles. (Org.). **Logros y Retos del Brasil Contemporáneo**. 1.ed.Cidade do México: Editora da UNAMA, 2014, p.10-40.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, p.67-107.

PEREIRA, Isabel. Educação dos trabalhadores da saúde sob a égide da produtividade. In: MATTA, Gustavo; LIMA, Julio. (Orgs.). **Estado, sociedade e formação profissional em saúde: contradições e desafios em 20 anos de SUS**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2008, p.393-420.

PERONI, Vera Maria. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições** [online], 23(2), 2012 Disponível: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>. Acesso em: 1 jun. 2015, p.19-31.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LEHER, Roberto; SETUBAL Mariana. **Pensamento crítico e movimentos sociais**:

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



diálogos para uma nova práxis. São Paulo: Cortez, 2005; p. 35-95.

RUMMERT, Sonia; ALGEBAILLE, Eveline; VENTURA, Jaqueline. Educação e formação humana no cenário de integração subalterna no capital-imperialismo. In: SILVA, Marileia; EVANGELISTA, Olinda; QUARTIERO, Elisa. (Orgs.). **Jovens, Trabalho e Educação: a conexão subordinada de formação para o capital**. Campinas: Mercado das Letras, 2012, p.15-70.

SANTOS, Maurício; RODRIGUES, Romir. Relações entre o público e o privado na educação profissional e tecnológica: alguns elementos para a análise do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 1, 2012, p.1-15. Disponível em: <http://seer.canoas.ifrs.edu.br/seer/index.php/tear/article/view/65/41>. Acesso em: 9 set. 2014.

SANTOS, T. **Educação profissional em cena: uma análise do programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego (PRONATEC) e suas implicações para a formação humana**. Dissertação de Mestrado, Juiz de Fora: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-Revista de Educação**. Ano 3, nº 4, 2016, p.54-84.

SILVA, Maria Abádia da. Do Projeto Político do BM ao Projeto Político-Pedagógico da escola pública brasileira. **Cad. Cedes**, 23(61), 2003, p.283-301.

## Sobre as Autoras

### Maria Inês Bomfim

Doutora em Educação. Professora da Faculdade de Educação da UFF – FEUFF. *E-mail:* [mib@globocom](mailto:mib@globocom)

### Valéria Morgana Pezin Goulart

Tecnologista em Saúde da Vice-Presidência de Gestão e Desenvolvimento Institucional da Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ. *E-mail:* [valeria.morgana@fiotec.fiocruz.br](mailto:valeria.morgana@fiotec.fiocruz.br)

---

# Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação  
da Universidade do Estado do Pará



**Sonia Maria Rummert**

Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal UFF. *E-mail:* [rummert@uol.com.br](mailto:rummert@uol.com.br)

Recebido em: 23/04/2017

Aceito para publicação em: 15/05/2017