

Competências e aprendizagens diversas: a complexidade da formação técnica em Saúde

Paulo H. Nico Monteiro¹

A formação de trabalhadores para atuarem no setor Saúde segundo os princípios de diretrizes fundamentais do Sistema Único de Saúde (SUS), expressos na Constituição Federal² e na Lei Orgânica da Saúde⁴ é um desafio que deve ser encarado como aspecto fundamental para a própria consolidação do Sistema.

Os princípios da universalização do acesso e da atenção integral à saúde, dentre outros, exigem uma nova formação, cada vez mais qualificada, de todos os agentes sociais que, independentemente do seu nível de formação, envolvem-se no atendimento da população.

Para que tal formação se dê de maneira a possibilitar um melhor atendimento à população, é de fundamental importância que se elaborem e implementem políticas a esse respeito, tanto de âmbito nacional, quanto estadual e municipal, que tragam no seu interior a possibilidade de mudança real no processo de trabalho no SUS.

Dentro desse quadro, a questão da formação de Nível Técnico emerge com significativa relevância, na medida em que um número expressivo de trabalhadores no SUS é formado por profissionais com esse nível de formação que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), são responsáveis por 75% das ações de saúde junto à população no mundo, principalmente aquelas desenvolvidas pela equipe de enfermagem¹⁵.

A constatação desse desafio não é nova. Como resposta a esse quadro, e como tentativa de romper com a dicotomia entre a teoria e a prática, problema esse sempre apontado como um dos aspectos que comprometem a formação, foram criadas a partir da década de 1980 as Escolas Técnicas de Saúde, com o fim de profissionalizar os trabalhadores da Saúde, tendo como público inicial os auxiliares de

enfermagem. É a partir desse momento que o setor da saúde toma para si a tarefa de formar seus próprios quadros de nível técnico.

As orientações nacionais para essa formação estão expressas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, que definem como educação profissional de nível técnico aquela que "(...) integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social⁵." O mesmo documento define também como princípios dessa formação:

- I - a independência e articulação com o ensino médio;
- II - o respeito aos valores estéticos, políticos e éticos;
- III - o desenvolvimento de competências para a laborabilidade;
- IV - a flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização;
- V - a identidade dos perfis profissionais de conclusão de curso;
- VI - a atualização permanente dos cursos e currículos;
- VII - a autonomia da escola em seu projeto pedagógico⁵.

Pode-se perceber que na redação desses princípios, preconiza-se uma estreita relação entre Educação e Mundo do Trabalho, trabalho este entendido como possibilidade de produção e inserção social, baseado na idéia de emprego.

Essa relação é, de fato, uma relação de dependência e subordinação da Educação, no caso a formação de nível técnico, ao mundo do trabalho. Temos como vida produtiva, laborabilidade e competências expressam claramente essa relação. Tal subordinação está expressa também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, quando define o papel da Educação como o de "preparar para o mundo do trabalho³."

Vale ressaltar que é a partir da promulgação da LDB e, principalmente, a partir da elaboração, por

¹ Bacharel em Educação Física. Mestre em Ciências (CCD-SES/SP). Doutorando em Educação (FEUSP). Pesquisador Científico do Instituto de Saúde. monteiro@isaude.sp.gov.br

parte do Ministério da Educação, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1997, que a chamada “pedagogia das competências” passa a ser referência para a escolarização nacional em todos os níveis. Nesse sentido, torna-se um discurso hegemônico, tanto nas instituições escolares e sistemas públicos e privados. Os documentos oficiais que traçam diretrizes e definem objetivos para os diversos níveis de escolarização passam a ter, a partir desse momento, essa pedagogia como pressuposto principal e, em muitos casos, único.

Ao criticar o caráter hegemônico da ideia de competência no campo educacional, Frigotto e Ciavatta⁶ (p.46) apontam que “no Brasil, nos anos 90, praticamente desapareceram, nas reformas educativas os vocábulos ‘educação integral’, ‘omnilateral’, ‘laica’, ‘unitária’, ‘politécnica’ ou ‘tecnológica’ e ‘emancipadora’, realçando-se o ideário da ‘polivalência’, da ‘qualidade total’, das ‘competências’, do ‘cidadão produtivo’ e da ‘empregabilidade’”.

Em seus aspectos filosóficos e ideológicos tal pedagogia vem sofrendo críticas de diversos autores que a entendem como a expressão do projeto e do ideário neoliberal na Educação, na medida em que tem como função principal a formação de sujeitos com forte tendência ao individualismo, capazes de realizar seus projetos pessoais, com pouco compromisso com projetos coletivos de caráter emancipatório, portanto, adaptados a essa realidade

Nessa perspectiva, a educação é uma educação para, ou seja, não tem um fim em si mesma. Não se constitui como direito fundamental e instrumento de possível transformação social. Está, de fato, a serviço da produção e da formação do trabalhador para esta sociedade e estes meios de produção, na tentativa de formar trabalhadores “empregáveis”, na medida em que se propõe a oferecer condições para a competição no mercado de trabalho.

O documento sobre os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico¹⁰ em sua introdução utiliza, além do termo empregabilidade, outro termo: “(...) a trabalhabilidade, entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania, é objetivo primordial da educação profissional.” (grifo nosso)

Para alguns autores, o conceito de empregabilidade traz, dentro de si, a própria negação do trabalho e da renda como direitos e da educação como possibilitadora da integração dos indivíduos na sociedade. Gentili⁷ (p.52) afirma que o termo

“(...) ‘empregabilidade’ é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também – estrutural da Educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática”.

Marise Ramos¹⁶ ao discutir o paradoxo que existe entre o princípio do trabalho como instrumento de inclusão social (no qual a LDB está assentada) e a atual crise de trabalho e emprego, utiliza-se de Kuenzer ao afirmar que “quando finalmente as exigências de competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, estreitando as relações entre educação e trabalho, desaparece a especificidade do vínculo formal com o emprego (...). Embora educação para a cidadania e para o trabalho se confundam, ela é para poucos; cada vez para menos.” (p134)

No que diz respeito especificamente à formação para o setor saúde, esse caráter hegemônico fica claramente evidenciado nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico^{10,11}(p.25), que definem “as competências profissionais gerais, a serem necessária e obrigatoriamente objetivadas pelos cursos de educação profissional de nível técnico” A partir desse momento, os documentos que definem as diretrizes de formação dos trabalhadores do setor são estruturados e adotam como ponto de partida a definição do *perfil de competências* dos trabalhadores que deve ser entendido como balizador das proposta de formação^{11,12,13,14}.

Dentre essas competências que o técnico em saúde deve ter desenvolvido, podemos citar as seguintes:

- Identificar os determinantes e os condicionantes do processo saúde-doença;
- Identificar a estrutura e a organização do sistema de saúde vigente;
- Planejar e organizar o trabalho na perspectiva do atendimento integral e de qualidade;
- Realizar trabalho em equipe, correlacionando conhecimentos de várias disciplinas ou ciências, tendo em vista o caráter interdisciplinar da área;
- Aplicar normas de biossegurança e avaliar riscos de iatrogenias, ao executar procedimentos técnicos;
- Interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde;
- Orientar clientes ou pacientes a assumirem, com autonomia, a própria saúde;
- Realizar primeiros socorros em situações de emergência⁵.

Para Ramos¹⁷ é possível perceber os seguintes problemas nas orientações e documentos oficiais para os currículos da educação profissional de nível técnico: “a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade.” (p.407)

Adicionalmente, parece-nos claro, a partir da leitura dessas competências (ou comportamentos observáveis), que o que se exige do profissional de nível técnico da saúde são saberes extremamente complexos e de diferentes naturezas. Verbos como usar, identificar, avaliar, planejar e interpretar são exemplos da variedade de saberes que estão envolvidos para que tais competências sejam desenvolvidas. Para que se possa “identificar os determinantes e condicionantes do processo saúde-doença” são necessárias a mobilização e a articulação de conhecimentos, habilidades e valores que, no nosso entender, são muito distintos daqueles necessários para “interpretar e aplicar normas do exercício profissional e princípios éticos que regem a conduta do profissional de saúde”.

Ou seja, para que o trabalhador técnico da área da saúde seja capaz de realizar “competentemente” o que lhe é exigido torna-se necessário que ele desenvolva, por meio de sua formação, competências de distintas naturezas. Somado a isso, a própria especificidade da atuação do trabalhador de nível técnico da Saúde junto à população faz com que ele se depare com situações que exigem a mobilização de conhecimentos, técnicas e valores muito distintos e diversificados para a tomada de decisão que, no final, pode influenciar na condição de vida e de saúde do usuário.

Nesse sentido, para que tais competências sejam adquiridas pelos alunos, o processo ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula deve contemplar conhecimentos e saberes de diversas naturezas. Torna-se, portanto, uma tarefa de extrema complexidade e pressupõe que tanto as propostas pedagógicas dos cursos, quanto a sua execução, através do trabalho dos professores, sejam de excelente qualidade e contemplem dentro de seus currículos essa diversidade.

Entendido como processo, ensino (que diz respeito ao trabalho do professor) e aprendizagem (o referente ao aluno) são indissociáveis. Se não houver aprendizagem, não houve ensino, ou seja, se o professor ensinou e o aluno não aprendeu, não houve, no nosso entendimento, ensino. Por outro lado, se a aprendizagem, qualquer que seja ela, ocorrer independentemente da situação de ensino proposta, não houve intencionalidade no ato educativo, portanto, tal aprendizagem não poderá ser compreendida como curricular.

A intencionalidade do ato educativo aparece nas expectativas de aprendizagens. Explícita ou implicitamente, com maior ou menor clareza, todos os atores presentes no processo ensino-aprendizagem (professores, alunos, dirigentes) esperam que, ao final de certo período de tempo, algumas aprendizagens sejam desenvolvidas pelos alunos.

Entendemos ser possível classificar, de maneira didática, essas aprendizagens em quatro grandes grupos em função da própria natureza de saberes que essas expectativas explicitam.

A dimensão conceitual

As aprendizagens de dimensão conceitual dizem respeito ao conjunto de conteúdos que devem ser objeto de estudo em sala de aula e que servirão como arcabouço teórico para a compreensão e problematização da realidade por parte dos alunos. São conceitos, fatos, explicações teóricas, modelos explicativos etc. É, segundo o jargão educacional, a dimensão do *saber*.

O desenvolvimento de conteúdos conceituais visa à aquisição de saberes necessários à apropriação da realidade de modo a desenvolver aprendizagens que possibilitem ao aluno o entendimento das questões relacionadas ao seu trabalho e à sociedade em que vive.

Tais conteúdos devem, segundo as Diretrizes para o Ensino Técnico em Saúde¹¹, ser trabalhados em constante relação com a prática dos alunos, realizando dessa maneira a aproximação e a articulação entre *educação e trabalho*.

A aprendizagem conceitual possibilita ao aluno se distanciar do senso comum, na medida em que, a partir do conhecimento científico, viabiliza a articulação dos conteúdos e conceitos novos com as experiências trazidas pelos alunos. É por meio dessa articulação que os alunos adquirem a capacidade de refletir acerca dos seus conhecimentos e podem realizar sua própria revisão e redefinição de conceitos e preconceitos, construindo assim novos conceitos.

É a partir da compreensão da realidade em sua complexidade e da possibilidade de problematização dessa mesma realidade e de seu processo de trabalho que o trabalhador da saúde poderá transformar sua prática, tornando-a assim cada vez mais significativa tanto para ele quanto para a população atendida.

A dimensão técnica

Segundo Japiassú⁹, o termo técnica se refere ao “conjunto de regras práticas ou procedimentos adotados em um ofício de modo a se obter os resultados visados” e também “os recursos utilizados no desempenho de uma atividade prática.” (p.232)

Entendemos como sendo da dimensão técnica o conjunto de aprendizagens que possibilitam ao aluno a melhoria dos seus processos de trabalho, no que diz respeito aos procedimentos e técnicas adotados, às intervenções no cotidiano e às estratégias e protocolos de trabalho. É a dimensão do fazer.

Tradicionalmente, muitos cursos de formação de nível técnico enfatizam quase que exclusivamente essa dimensão da aprendizagem, na qual a técnica por si só tem um papel preponderante em relação aos conhecimentos que deveriam ancorar essa prática. Nessa perspectiva, a técnica tem um fim em si mesma, cabendo ao aluno apenas adquirir (muitas vezes mecanicamente e por repetição) um conjunto de procedimentos que deverá utilizar na sua profissão. São os chamados *treinamentos*, termo esse oriundo da prática esportiva, na qual movimentos são aprimorados ou aprendidos por meio da repetição metódica e sistemática.

Não entendemos esse saber técnico como um fazer desarticulado de conteúdos e de reflexão, ou seja, apenas mecânico e, nesse sentido, alienado, mas sim ancorado em conhecimentos e valores que possibilitem a escolha das melhores formas desse fazer. As aprendizagens dessa dimensão devem ser entendidas como um dos diversos aspectos da formação geral do trabalhador, e em especial do nível médio ou técnico, e não como o fim dessa formação.

A dimensão ética

As aprendizagens da dimensão ética são aquelas que se referem ao conjunto de valores que devem permear as atitudes tomadas pelo profissional no exercício de sua profissão.

Vemos essa dimensão como de fundamental importância, pois é a partir dela que se constitui um profissional consciente de seu papel como possibili-

tador de melhoria das condições de vida e situações de saúde da população.

É a partir de um conjunto de valores individuais que os profissionais assumem posturas e atitudes distintas frente às situações do dia-a-dia de trabalho. Essas posturas e atitudes, em se tratando de currículos de formação para trabalhadores do SUS, devem ser pautadas em valores que dizem respeito ao reconhecimento às diferenças individuais e ao entendimento de outro (principalmente o usuário do serviço, mas também os demais trabalhadores) como sujeito de direito e, portanto, possuidor de uma subjetividade que deve ser levada em conta. Vale lembrar que os princípios do SUS estão baseados em um conjunto de valores, tais como solidariedade e respeito, que devem permear a prática de todos os profissionais que nele trabalham.

Essa dimensão é quase invariavelmente subentendida ou ignorada nas propostas curriculares, ou seja, espera-se que o aluno/trabalhador tenha uma postura no trabalho baseada em valores como respeito, colaboração e cooperação, mas essas atitudes e valores não são objeto dos currículos, pelo menos explicitamente, dos centros responsáveis pela sua formação.

Cabe ao professor, muitas vezes de maneira pouco consciente, trabalhar as questões que se referem à ética a partir de seus próprios valores. Não havendo uma explicitação curricular de que valores são esses e como torná-los objeto de estudo e aprendizagem por parte dos alunos, corre-se o risco de formações completamente distintas a partir de uma mesma proposta, pois tal dimensão fica dependente das idiosincrasias dos professores.

Entendemos que, ao explicitar as aprendizagens esperadas nessa dimensão, as propostas, a partir um conjunto de conteúdos e estratégias intencionalmente explicitadas, podem possibilitar a formação integral do trabalhador baseada em valores que são condição *sine qua non* para a real consolidação do SUS em seus princípios constitucionais.

A dimensão política

Essa dimensão diz respeito, fundamentalmente, à constituição do sujeito como atuante na sociedade em que vive.

Política entendida no seu significado clássico deriva do adjetivo originário de pólis (*politikos*), que significa tudo o que se refere à cidade, e, consequentemente, o que é urbano, civil, público e até mesmo sociável e social¹. Nesse sentido, as aprendizagens

desta dimensão dizem respeito à discussão e ao desenvolvimento curricular de temas que visem discutir o papel do trabalhador do SUS como sujeito de um sistema público organizado para garantir uma série de direitos do cidadão.

O trabalhador deve, em sua formação, ter a possibilidade de desenvolvimento de aprendizagens que dizem respeito à cidadania de maneira geral e à sua própria condição de cidadão.

Gentili⁷, referindo-se ao trabalho do sociólogo inglês T. H. Marshall, aponta que se deve distinguir três dimensões na construção histórica da cidadania: a civil, a política e a social, esta última relacionada aos direitos sociais e econômicos (educação, saúde, bem-estar, trabalho etc.). Para o autor, à educação deveria caber a função de ser um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos (civis, políticos e sociais). Diz ele: “uma ação pedagógica destinada ao aprendizado da constituição e das leis permitiria, por exemplo, consolidar e desenvolver nos indivíduos a autopercepção de sua condição de cidadãos e, conseqüentemente, o respeito e a proteção do sistema democrático e suas instituições.” (p.71)

Ao se explicitar essa dimensão política da ação do trabalhador do SUS pretende-se qualificar o seu trabalho no sentido da manutenção do Sistema como um sistema público (entendido aqui como um projeto político e em oposição à mercantilização da saúde) e da garantia da qualidade do serviço prestado à população como direito do usuário na condição de cidadão.

Considerações finais

Neste texto, procuramos abordar dois aspectos que entendemos que devem ser objeto de reflexão de todos aqueles que se dedicam à formação do trabalhador para o SUS e especialmente no que diz respeito ao nível técnico.

O primeiro é referente à chamada “pedagogia das competências” como perspectiva hegemônica, suas possibilidades e limites para a formação em questão. Algumas questões podem ser postas: na medida em que a proposta está ancorada em ideias como empregabilidade, no sentido de preparar-se para competir no mercado de trabalho, e, nesse sentido, tendo um caráter individualista e competitivo, quais são os seus reflexos em uma formação que é voltada aos trabalhadores que prestam serviço em um sistema responsável pela implementação de uma política pública? Existe algum tipo de incompatibilidade entre essa perspectiva e os princípios

do SUS? É possível uma formação para o setor que esteja ancorada em uma perspectiva mais próxima da natureza do trabalho a ser desenvolvido?

O segundo ponto diz respeito à complexidade das atividades que o técnico em saúde deve desempenhar e a necessidade do desenvolvimento de aprendizagens de diferentes naturezas. A partir do momento em que o SUS toma para si a tarefa de formar seus trabalhadores de nível técnico, é esperado que esses centros sejam capazes de oferecer condições para o desenvolvimento dessas aprendizagens. Nesse sentido, deve-se cada vez mais qualificar as propostas formativas, assim como propiciar a qualificação adequada e necessária aos professores para que esses sejam capazes de criar situações em sala de aula propiciadoras desse desenvolvimento.

Referências bibliográficas

1. Bobbio, N, Matteucci, N e Pasquino, G. Dicionário de Política. Trad. C Varriale. 4ª edição. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
2. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Artigo 196. Brasília, DF: Senado, 1988.
3. Brasil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº9394/96), 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm
4. Brasil. Lei Federal nº 8.080/90, de 19 de setembro de 1990. Estabelece a Lei Orgânica da Saúde, 1990. Disponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.pdf>
5. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB 4/99. Diário Oficial da União, Brasília, 22 de dezembro de 1999. Seção 1, p. 229.
6. Frigotto, G. e Ciavatta, M. Educar o Trabalhador cidadão Produtivo ou O Ser Humano Emancipado? Trabalho, Educação e Saúde. 2003, 1(1). p.45-60
7. Gentili, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Lombardi, J, Saviani, D e Sanfelice J. (orgs.) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. – (Coleção educação contemporânea). p. 45-60.
8. Gentili, P. Educação e Cidadania: a formação ética como compromisso político. In: Gentili, P e Alencar, C. Educar na esperança em tempos de desencanto. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 65-95.
9. Japiassu. H e Marcondes, D. Dicionário Básico de Filosofia. 2ª edição. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda, 1993.
10. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Educação profissional. Referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico: introdução. Brasília: MEC, 2000a.
11. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica Educação profissional. Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico: Saúde. Brasília, MEC. 2000b.

12. Ministério da Saúde. Perfil de competências profissionais do técnico em higiene dental e do auxiliar de consultório dentário. Ministério da Saúde. – Brasília: MS, 2004a.
13. Ministério da Saúde. Perfil de Competências para os Agentes Comunitários de Saúde. Brasília: MS, 2004b.
14. Ministério da Saúde/Ministério da Educação. Pró-saúde: programa nacional de reorientação da formação profissional em saúde. Brasília: Ministério da Saúde, 2005. 77 p. – (Série C. Projetos, Programas e Relatórios). Diário Oficial da União nº 212, Seção 1, Página 111, de 4 de novembro de 2005.
15. Pierantoni, CR. Recursos humanos e gerência do SUS. In: Negri, B. e Viana, A LA. (org.). O Sistema Único de Saúde em dez anos de desafio. São Paulo: Sobravime/Cealag, 2002. p. 609-630.
16. Ramos, MN. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.
17. Ramos, MN. A educação profissional pela Pedagogia das Competências: para além da superfície dos documentos oficiais. Educ. Soc. [online]. 2002, 23(80) pp. 401-422.