

O perfil de formação das Escolas Técnicas do SUS em São Paulo*

Paulo H. Nico Monteiro¹

A formação de nível técnico para a saúde é conduzida atualmente, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), pelas Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) e pelos Centros Formadores de Recursos Humanos (CEFOR). Esses centros de formação são instituições públicas criadas para atender as demandas locais de formação técnica dos trabalhadores que já atuam nos serviços de saúde e tiveram sua origem ligada ao *Projeto Larga Escala*, iniciado em 1985 e que teve como função principal qualificar os profissionais auxiliares e os antigos “atendentes” de enfermagem.

Segundo a Rede de Escolas Técnicas do SUS⁵, “as Escolas Técnicas do SUS atuam no segmento chamado de ‘educação profissional’, que hoje engloba a formação inicial e continuada (antiga formação básica), os cursos técnicos e os tecnológicos.”

Atualmente, existem 37 ETSUS no País, distribuídas, segundo região, da seguinte maneira: quatro escolas na Região Sul; 12 na Sudeste; quatro na Região Centro-oeste; nove na Nordeste e sete escolas na Região Norte. Nesses centros são oferecidos cursos das seguintes modalidades: a) formação inicial e continuada: voltada a profissionais de nível médio, iniciantes nas carreias; b) formação técnica: para trabalhadores de nível médio que já atuam no setor, pode ser realizada concomitantemente com o ensino médio; c) especialização técnica: realizada após o término do Ensino Médio, tem caráter de especialização “pós-médio” e d) pós-graduação (*lato sensu*): cursos de especialização voltados para profissionais com nível superior (universitário) completo⁵.

É importante ressaltar que grande parte das ETSUS é vinculada ao gestor Estadual/Distrital (34), duas são vinculadas ao gestor municipal (Blumenau e São Paulo) e uma ao gestor federal (FIOCRUZ), o que

denota o importante papel da esfera estadual na condução e administração desses centros.

O estado de São Paulo se destaca pelo número de Escolas Técnicas existentes e, portanto, pelo contingente de alunos que vem formando. Existem no estado seis ETSUS sob administração estadual (SES) e uma sob administração da Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo (SMS- SP). São elas:

- Centro Formador de RH de Pessoal de Nível Médio para a Saúde - Escola de Auxiliar de Enfermagem – Pariquera-açú (SES-SP)

O Centro Formador de Pariquera-Açú foi criado em 1971, como *Escola de Auxiliar de Enfermagem*. Atua no Vale do Ribeira e em 26 municípios vizinhos, que constituem o Consórcio de Desenvolvimento Intermunicipal do Vale do Ribeira (CODIVAR), e nos municípios do Oeste Paulista e vizinhos, o que perfaz atualmente cerca de 60 cidades.

- Centro Formador de Osasco (SES-SP)

Fundado em 1995, o Centro Formador de Osasco tem na sua área de abrangência quinze municípios, muitos deles pertencentes à Região Metropolitana de São Paulo (regiões Oeste e Sudoeste), com a população total de cerca de três milhões de habitantes. Vale apontar que essa região possui um grande número de equipamentos de saúde (hospitais, Centros de Referência, Unidades Básicas de Saúde, equipes do Programa da Saúde da Família etc.) que determinam uma grande demanda de formação de trabalhadores.

- Centro Formador de Pessoal de Nível Médio para a Área da Saúde de São Paulo (SES-SP)

O Centro Formador de Pessoal para a Saúde de São Paulo (CEFOR) foi criado em 1958, como Escola da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Com o fim dessa instituição e antes da criação do SUS, a Escola pertenceu ao antigo INAMPS. O CEFOR teve suas atividades interrompidas em 1970, mas voltou a funcionar em 1978. Sua área

* Texto originário de: MONTEIRO, P. H. N. **As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde do Estado de São Paulo: análise dos currículos** / Paulo Henrique Nico Monteiro – São Paulo, 2006. Dissertação (Mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Ciências da Coordenadoria de Controle de Doenças da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.

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

de atuação é extensa, englobando regiões com alto índice populacional, como a capital, os municípios do ABCD paulista, Mogi das Cruzes, Santos, São José dos Campos e Taubaté.

- Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Araraquara (SES-SP)

O Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Araraquara (CEFARA) foi criado em 1990. Tem uma área de abrangência composta por 192 municípios, dos Departamentos Regionais de Saúde de Araraquara, Barretos, Franca, São José do Rio Preto e Ribeirão Preto. Já foram formadas classes em aproximadamente 65 municípios.

- Centro Formador de Pessoal para a Saúde - Franco da Rocha (SES-SP)

O Centro Estadual Interescolar do Departamento Psiquiátrico II foi criado em 1959. A Escola está localizada dentro do Complexo Hospitalar do Juquery. Além das aulas realizadas na sede, oferece cursos descentralizados em 60 municípios.

- Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Assis (SES-SP)

O Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Assis foi fundado em 1965, como *Escola de Auxiliar de Enfermagem de Assis* e formou desde a sua fundação por volta de 5.000 alunos. Em 1987, transformou-se em Centro Formador. Já foram desenvolvidos cursos em 50 municípios da região.

- Escola Técnica do Sistema Único de Saúde de São Paulo (SMS-SP)

A Escola Técnica do Sistema Único de Saúde, vinculada à Secretaria Municipal de Saúde de São Paulo, foi oficialmente criada em junho de 2002, quando recebeu autonomia para a certificação dos cursos de nível médio. Entretanto, atua, desde 1990, com o nome de Núcleo de Formação do Centro de Desenvolvimento dos Trabalhadores da Saúde. Em 2003, a Escola recebeu autorização de funcionamento e criou suas nove unidades descentralizadas em cinco macrorregiões do município de São Paulo.

O perfil de formação da ETSUS em São Paulo

Em pesquisa realizada nos anos de 2005 e 2006⁴, procuramos identificar alguns aspectos relativos aos currículos que vem sendo desenvolvidos nas escolas sob administração estadual, a fim de identificar qual é o perfil de aluno que esses centros pretendiam formar. Para tanto, foram realizadas entre-

vistas com professores e diretores das ETSUS, além da análise dos documentos de referência dessas escolas.

No que diz respeito às entrevistas, foram ouvidos os seis diretores das escolas e dez professores, uma vez que em uma das escolas não se justificou fazer as entrevistas com os professores, considerando que, no período, não era desenvolvido nenhum curso e não seria possível o contato com eles.

Os dados aqui apresentados se referem às expectativas presentes nos documentos e expressas pelos professores e diretores quanto à atuação profissional de seus alunos; às estratégias pedagógicas mais utilizadas e as razões de sua utilização; à sistemática de avaliação empregada e ao entendimento do processo de formação como um todo.

Quanto aos documentos curriculares, encontramos diferenças entre as escolas no que diz respeito ao nível de discussão, elaboração e utilização de referências para os processos de ensino-aprendizagem. Enquanto algumas escolas já haviam elaborado e tomado como referência documentos desenvolvidos pelas próprias equipes das escolas (projeto político-pedagógico - PPP), outras não dispunham de quaisquer documentos nos quais estivessem expressos os princípios e as diretrizes para o trabalho pedagógico. Naquele momento, apenas uma das escolas já havia finalizado e posto em prática o seu projeto político-pedagógico.

De fato, as escolas vinham se utilizando das diretrizes definidas pelo Ministério da Saúde nos diferentes programas que, nos últimos anos, têm sido implementados para a qualificação do trabalhador de saúde do nível médio, em especial para a área da enfermagem². Também é importante ressaltar que, à época, não existia nenhum documento da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo que definisse os princípios e diretrizes para esse nível de formação.

Fica claro, seja nos documentos das escolas, seja nas entrevistas com diretores e professores, que as principais características do perfil de formação dos alunos desses centros eram relacionadas aos aspectos éticos da atuação no SUS.

O "marco doutrinal" expresso no projeto político-pedagógico do Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Araraquara (CEFARA)³ mostra bem essa preocupação. Afirma que "o CEFOR deve pautar sua formação nos valores da humanização, da ética e da cidadania para a realização da sua missão na construção de uma sociedade mais justa e participativa." (p.21)

Aspectos como a ‘postura crítica e possibilitadora de mudança’, tanto no seu processo de trabalho quanto no das equipes de saúde, assim como a relação com os usuários dentro da perspectiva da ‘integralidade da atenção’ e pautada pelo ‘respeito ao usuário’ como cidadão de direitos, eram fortemente valorizados por todos os atores. Como exemplo, um dos professores afirmou que o aluno deve

“ter uma postura questionadora, reflexiva sempre. Porque você transforma a partir disso, quando você deixa de fazer a coisa de um jeito mecânico” (professor da ETSUS).

Entretanto, fato que chamou a atenção foi a grande dificuldade dos professores em precisar o que o aluno necessita aprender para desenvolver esse perfil. As respostas, como a exposta a seguir, se restringiam ao modo de ministrar as aulas e não relacionadas às aprendizagens que o aluno necessitava desenvolver:

“mas eu tenho que fazer ele aprender a aprender mesmo (...) eu tenho que dar essa oportunidade, ou pelo menos ativar esse desejo, pra ele também buscar e trabalhar essas especificidades (...) usar uma metodologia ativa” (professor da ETSUS).

Somado a isso, existia na fala dos professores uma posição muito forte de negação ao que eles denominam “postura tradicional” de ensino ou “ensino tradicional”. Os professores expressavam essa crítica da seguinte forma:

“tem hora que você precisa fazer uma aula expositiva, não tem jeito”; ou então: “eu ainda sigo mais ou menos o caminho tradicional; quando não tem jeito, eu faço uma exposição prévia” (professor da ETSUS-SP, grifos nossos).

Esses dois aspectos nos parecem fundamentais para compreender as demais características. Tal posição de negação da “escola tradicional” ou do “modelo tradicional de ensino” e, principalmente, a correlação direta que os professores faziam entre esse modelo e algumas formas e técnicas pedagógicas – em especial a aula expositiva e o registro sistematizado – originavam processos muito pouco formais nas aulas que, no nosso entender, podem dificultar a compreensão de conceitos e conteúdos fundamentais para o desenvolvimento das aprendizagens necessárias ao perfil desejado.

Essa correlação direta e, no nosso entender equivocada, imprimia ao processo ensino-aprendizagem

um acentuado caráter não-diretivo e, ao professor, um papel desvalorizado de condutor desse processo. Esse fato torna-se evidente quando das dificuldades que os professores apresentaram em explicitar quais eram suas intenções no que diz respeito às aprendizagens dos alunos. Ou seja, podemos dizer que, de maneira geral, os professores não se viam como propiciadores de aprendizagens para os alunos e tinham pouca clareza do seu papel como organizadores e condutores desse processo. Outro fato emblemático dessa postura foi a auto-definição por muitos professores como facilitadores, traço inequívoco da perspectiva da Escola Nova que tem a não-diretividade do processo ensino-aprendizagem como principal característica.⁶

No que diz respeito às atividades de sala de aula, existia a preocupação dos professores em levar em consideração os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, tanto para iniciar conteúdos novos, quanto no que tange às estratégias utilizadas, que entendemos ser coerente com essa crítica ao “modelo tradicional” e à perspectiva escolanovista. Por outro lado, essa preocupação nos pareceu, em muitos momentos, exacerbada, o que aponta, mais uma vez, o aspecto acentuadamente não-diretivo do processo ensino-aprendizagem. O trecho a seguir é exemplar a esse respeito:

(...) eu pergunto (para os alunos) como é que foi, se eles querem que eu mude, se está bom daquele jeito, se eles querem que eu volte, ou se querem uma outra metodologia, que tipo de aula que eles querem, deixo eles livres pra estar optando também (...) a aula decorre meio solta, não é uma coisa rígida categoricamente. (professor da ETSUS)

Cabe-nos perguntar: essa negação de aspectos formais do processo ensino-aprendizagem é relacionada a uma reflexão sobre as alternativas a esse modelo ou apenas a sua negação? Ou, até que ponto essa preocupação é suficiente para propiciar aprendizagens novas para os alunos, e em que medida as situações propostas fazem com que os alunos saiam do senso comum no que diz respeito aos conhecimentos que já trazem? Ou, ainda, quais são os compromissos com os conceitos e conteúdos formais (socialmente reconhecidos) e com o acesso a esse acervo?

Quanto à postura do aluno, o que se esperava em sala de aula é que ele fosse participativo, em oposição à postura passiva da “escola tradicional”.

Os professores relataram essa expectativa da seguinte forma:

eu busco estimular a participação oral, verbal. É aquela cara de indignação, de curiosidade, não aquele aluno quietinho da escola tradicional. Eu espero reações, a não-passividade (professor da ETSUS-SP).

Coerentemente com essa visão, o processo avaliativo (é importante ressaltar que o termo “avaliação” foi entendido, por muitos professores, como sinônimo de “prova” ou de uso de qualquer instrumento formal para a aferição do conhecimento e não como o processo avaliativo) era embasado na participação do aluno em sala de aula. Apresentava poucos registros e critérios muito vagos, havendo, nesse sentido, uma clara desvalorização dos instrumentos e momentos formais de avaliação. A técnica da auto-avaliação, realizada de maneira informal, foi referida por muitos professores como usual e fundamental, o que corrobora essa percepção.

Sintetizando, podemos dizer, a partir dessa análise, que o processo ensino-aprendizagem desenvolvido no período investigado era muito pouco diretivo e nos parece que as aprendizagens ou a formalização das mesmas muito pouco valorizadas nesse processo.

Um ponto fundamental e de importância para a análise realizada disse respeito às características do vínculo dos professores com as escolas. Por serem trabalhadores do SUS e, portanto, exercerem atividades específicas na assistência, muitas vezes com carga horária completa – 40 horas semanais –, muitos docentes, apesar do interesse pela função, não tinham disponibilidade para vínculos mais efetivos com as escolas. Essa característica (o vínculo com a escola) foi apontada pelos diretores como fundamental para o que eles consideravam “o perfil do professor ideal”.

Outro fato relatado pelos diretores foi o de existirem muitos professores com vínculos considerados bons e comprometidos com o projeto da escola, mas que são, de maneira geral, decorrentes de características pessoais. Pode-se dizer que as condições de trabalho que na época eram propiciadas pelo SUS aos professores se constituíam como um fator de limitação no que se refere à possibilidade de maior vinculação dos mesmos às escolas.

Esse fato se refletia no processo formativo dos professores. Por serem trabalhadores do SUS vinculados à assistência e com formação específica nas áreas da saúde – na maioria dos casos, no trabalho de

enfermagem – os docentes não possuíam formação específica para a docência. A tentativa de solução do problema se dava por meio da elaboração de cursos de formação, chamados costumeiramente de “capacitação pedagógica”, que eram ministrados para os docentes antes do início dos cursos, geralmente por equipes do nível central da SES. Essa sistemática foi considerada importante, mas insuficiente pelos diretores, que propunham, dentro das possibilidades de cada escola, complementar essa formação.

Na medida em que não existiam condições de maior vinculação dos docentes às escolas, parece-nos que a sua formação também ficava comprometida, pois não existiam, ou eram muito remotas, as possibilidades de acompanhamento e supervisão do cotidiano que possibilitasse a formação desse docente a partir da reflexão sobre seu próprio trabalho em sala de aula.

Apesar dos aspectos expostos, existia uma unanimidade, na percepção dos atores envolvidos, no que diz respeito à formação de melhor qualidade realizada nessas escolas. Fato recorrente nas falas dizia respeito à comparação dos alunos formados nesses centros com os egressos de outras escolas, especialmente das instituições privadas. A trecho a seguir reflete claramente essa percepção:

“em termos desse tipo de formação que essa escola se propõe (nível técnico), não tem pra ninguém, porque eu passei por outras escolas. Eu acho que a gente tem que caminhar muito ainda, sempre, mas eu acho que a gente tem um grande diferencial, somos bem melhores que as outras” (professor da ETSUS).

Essa avaliação por comparação pode apontar não apenas para uma boa formação propiciada nas ETSUS, mas também para uma importante deficiência na formação oferecida pelas demais instituições.

Há que se ressaltar o envolvimento e o compromisso dos atores envolvidos com a formação. Contudo, parece-nos necessário que sejam estabelecidos mecanismos, condições de maior vinculação e sistemáticas de trabalho que possibilitem a esses atores uma sólida formação no que diz respeito às questões educacionais e pedagógicas.

Algumas considerações

Pela análise dos dados obtidos nos documentos e nas entrevistas, pode-se dizer que a ênfase da formação desenvolvida pelas ETSUS em São Paulo,

à época da pesquisa, recaíam no desenvolvimento de aprendizagens ligadas aos aspectos éticos, e muitas vezes políticos, do trabalho do SUS.

Contudo, ao detectarmos a pouca diretividade presente no processo ensino-aprendizagem desenvolvido, a dificuldade dos professores em expressar quais são as aprendizagens necessárias para que o perfil de formação desejado seja alcançado, e as frágeis condições de vínculo e ausência de processos de formação e supervisão do corpo docente durante o decorrer dos cursos, podemos dizer que havia evidências da existência de lacunas entre o perfil desejado para o trabalhador de nível técnico da saúde e processo ensino-aprendizagem efetivamente desenvolvido nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde em São Paulo.

Entendemos que os princípios constitucionais do SUS¹ expressam um determinado entendimento de sociedade e que alguns valores devem fazer parte desta. A saúde como direito, o caráter democrático da sua gestão e a universalização do acesso não podem ser entendidos como naturais ou consensuais, assumindo, muitas vezes, um caráter contra-hegemônico. Devem, portanto, ser objeto de trabalho dos professores e de aprendizagem pelos alunos.

Na medida em que lidam com trabalhadores que já exercem funções no SUS, as Escolas Técnicas do SUS têm grande potencial para a discussão desses aspectos e devem se constituir como espaços privilegiados de formação que possibilitem aos alunos conhecer e se apropriar de conceitos e de técnicas capazes de propiciar o desenvolvimento de aprendizagens que venham ao encontro desses princípios. Para tanto, se faz necessário que sejam elaborados – e postos em prática – processos ensino-aprendizagem que propiciem, de maneira efetiva, o desenvolvimento do conjunto dessas aprendizagens.

É de fundamental importância a valorização desses espaços como espaços de excelência na formação do trabalhador de nível técnico para a saúde e que sejam estabelecidos mecanismos de valorização da prática dos diversos atores que estão envolvidos com esse nível de formação. Tais ações são indispensáveis para que se possa, efetivamente, alcançar as mudanças necessárias para a consolidação do Sistema Único de Saúde como projeto político que valoriza, fundamentalmente, a vida humana.

Referências bibliográficas

1. Brasil. Lei Federal nº 8.080/90, de 19 de setembro de 1990. Estabelece a Lei Orgânica da Saúde, 1990. Dis-

ponível em: <http://portal.saude.gov.br/portal/arquivos/pdf/LEI8080.pdf>

2. Brasil. Ministério da Saúde. SGTES/DGES. Caminhos para a mudança da formação e desenvolvimento dos profissionais de saúde: diretrizes para a ação política para assegurar educação permanente no SUS. Brasília, 2003
3. Centro Formador de Pessoal para a Saúde de Araraquara. Projeto político pedagógico. Araraquara: Cefor Araraquara, 2003.
4. Monteiro, PHN. As Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde do Estado de São Paulo: análise dos currículos / Paulo Henrique Nico Monteiro – São Paulo, 2006. Dissertação (mestrado)—Programa de Pós-Graduação em Ciências da Coordenadoria de Controle de Doenças da Secretaria de Estado da Saúde de São Paulo.
5. Rede de Escolas Técnicas do SUS. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz. (RETSUS) Disponível em: www.retsus.epsvj.fiocruz.br. Acesso: 03 set. 2009.
6. Saviani, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 30ª edição. Campinas SP: Autores Associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).