

CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO

**A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de
alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP**

Adelita Maria Accácio Mazzei

Ribeirão Preto

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Adelita Maria Accácio Mazzei

**A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de
alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

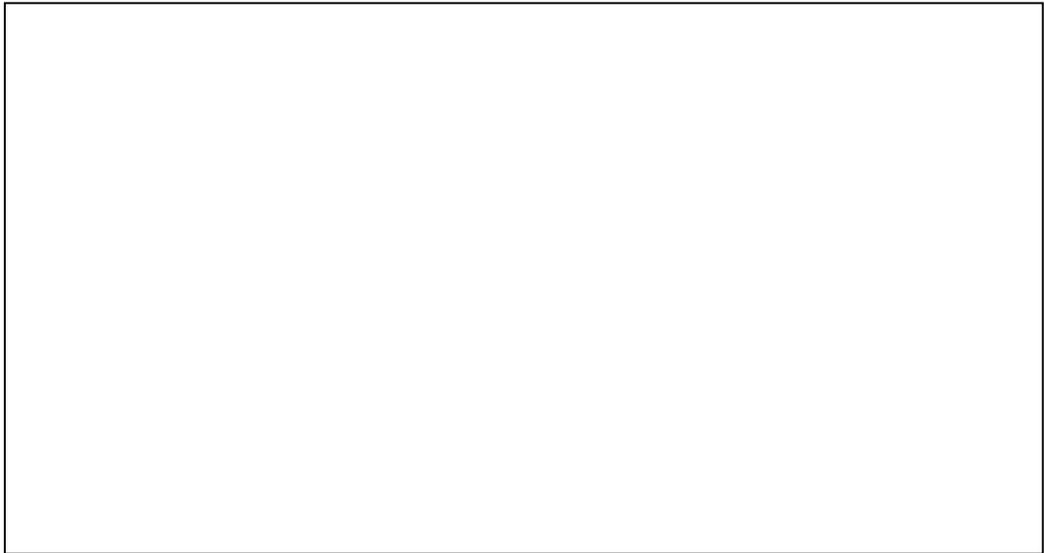
Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Práticas Curriculares e Qualidade de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes

Ribeirão Preto

2008

Catálogo na fonte elaborada pela Biblioteca do
Centro Universitário Moura Lacerda
Bibliotecária Gina Botta Corrêa de Souza CRB 8/7006



Adelita Maria Accácio Mazzei

**A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de
alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto-SP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: Práticas Curriculares e
Qualidade de Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Cristina da
Silveira Galan Fernandes

Comissão Julgadora

Orientador: Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML) _____

2º examinador: Profa. Dra. Sônia Maria Villela Bueno (USP) _____

3º examinador: Profa. Dra. Natalina Aparecida Laguna Sicca (CUML) _____

Ribeirão Preto, 31 de julho de 2008.

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado aos meus pais, Arnaldo José Mazzei e Myrthes Accácio Mazzei, a quem amo muito, não conseguindo expressar com exatidão o tamanho do meu sentimento.

Aos meus queridos irmãos, Arnaldo (Juninho), Ana Luiza (Nana) e Ângela (Gi) pelos bons momentos que passamos e que ainda iremos passar juntos.

A meu sempre e presente amor e companheiro José Antonio Thomazini, pelos momentos de apoio e compreensão pela minha ausência em muitos momentos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, em especial às professoras do Curso de Pós - Graduação – Mestrado em Educação.

À minha orientadora, Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes, um profundo agradecimento não só pela orientação desta dissertação mas também por sua amizade, dedicação e apoio nos momentos decisivos.

Aos meus queridos alunos.

Ao Centro Profissionalizante em que trabalho e no qual realizei a presente pesquisa, em especial ao seu Mantenedor.

*“Não se preocupe em entender.
Viver ultrapassa todo entendimento”.*
(Clarice Lispector)

MAZZEI, Adelita Maria Accácio. **A questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto - SP.** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

A educação profissional tem promovido no mundo contemporâneo diversos debates, principalmente o de que o setor produtivo vem exigindo de todo trabalhador um processo de crescente qualificação. Atualmente, observamos na área de saúde, o argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais recentes. Por esse motivo a formação profissional tem privilegiado a atualização de técnicas e de metodologias, consideradas necessárias ao exercício da profissão. Apesar da existência de escolas que ofertam formação em saúde, procurando formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, persiste ainda um ensino de visão taylorista, que objetiva atender às necessidades imediatas do mercado. Nesse sentido, este estudo tem por objetivos: analisar a percepção dos alunos egressos sobre a qualidade do ensino técnico profissionalizante em enfermagem; analisar a proposta curricular de um curso técnico, visando contextualizar o ensino técnico em enfermagem; analisar as contribuições do ensino técnico em saúde para a formação do aluno e identificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho. Trata-se de um estudo quali-quantitativo, realizado através de questionários enviados inicialmente a todos os alunos egressos que concluíram o Curso Técnico em Enfermagem no período compreendido entre 2002 a 2004. Dos 190 questionários enviados, 27 questionários foram respondidos e devolvidos, constituindo então a nossa população de estudo. Tais resultados podem contribuir e orientar no incremento gradativo da qualidade e do modelo educacional vigente em Instituições de Ensino similares. As análises e discussões advindas dos resultados deste estudo poderão ser relevantes para a formação dos futuros egressos, podendo também servir de subsídio ao corpo docente, coordenação e diretoria, para a criação de novas estratégias e melhor direcionamento dos alunos para o mercado de trabalho.

Palavras-Chave: Enfermagem, Profissionalização, Ensino Técnico.

MAZZEI, Adelita Maria Accácio. **A question related to the quality of professional teaching of nursing in the perspective of graduates from a technical school in the municipality of Ribeirao Preto, Sao Paulo..** Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2008. Centro Universitário Moura Lacerda.

ABSTRACT

The contemporary world has witnessed several debates on professional education, especially concerning the expectations of the productive sector about an ever necessary increase in qualification of the labor force. In the health sector, a knowledge of modern methodology is currently required for middle level technicians. Thus, professional training has emphasized the teaching of updated techniques and methodologies considered necessary for professional exercise. Although several schools offer training for the health sector, trying to form professionals able to face and to deal with the changes in the field of work, a Taylorism vision still persists aiming to meet the immediate market demands. The present study aims to: analyze the perception of nursing graduates about the quality of the professional technical teaching they received in their course; analyze the curricular proposition for a technical course, aiming to put into context the teaching of Nursing; analyze the contributions of technical health teaching to student training and to identify the main difficulties encountered by graduates when trying to find their role in the market place. This qualitative-quantitative study was conducted through a questionnaire sent to all finishing students of Technical Courses in Nursing during the years 2002-2004. Of 190 requests, 27 questionnaires were answered and returned, thus, constituting the study population. The results are expected to contribute to a gradual improvement of the present educational model in similar Institutions. The analysis and discussions generated by the results in this study may be relevant to the training of future graduates and also constitute an incentive to the teaching staff, coordinators and head officials for devising new approaches and better directives to fit the students to the labor market.

Keywords: Nursing; Professionalization; Technical teaching.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Distribuição dos alunos egressos segundo o sexo	73
Tabela 2. Distribuição dos alunos egressos segundo a faixa etária	74
Tabela 3. Distribuição dos alunos egressos segundo o estado civil	75
Tabela 4. Distribuição dos alunos egressos segundo a naturalidade	76
Tabela 5. Distribuição dos alunos egressos segundo o grau de instrução	77
Tabela 6. Distribuição dos alunos egressos segundo a procedência do ensino fundamental e médio	78
Tabela 7. Distribuição dos alunos egressos segundo a motivação para escolha do curso técnico ..	79
Tabela 8. Distribuição dos alunos egressos segundo a data de conclusão do curso	80
Tabela 9. Distribuição dos alunos egressos segundo a profissão ou atividade remunerada	81
Tabela 10. Distribuição dos alunos egressos segundo o vínculo empregatício	82
Tabela 11. Distribuição dos alunos egressos que contribuem para a renda familiar	83
Tabela 12. Principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho	85
Tabela 13. Contribuições do Curso Técnico em Enfermagem	88
Tabela 14. Qualidade na concepção dos alunos egressos	91

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Teorias curriculares	39
Figura 2. A reestruturação do ensino médio e profissional	53
Figura 3. Recursos destinados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) ao Centro de Educação Profissional	56
Figura 4. Itinerário formativo do Curso	58
Figura 5: Funções e Subfunções do Módulo I - Qualificação Profissional: Auxiliar de Enfermagem	59
Figura 6: Funções e Subfunções do Módulo II - Habilitação Profissional: Técnico em Enfermagem	59
Figura 7: Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas referentes à Função 1, Subfunção 1.1 do Módulo I - Qualificação Profissional: Auxiliar de Enfermagem	60
Figura 8. Distribuição dos alunos egressos segundo o sexo	74
Figura 9. Distribuição dos alunos egressos segundo a faixa etária	75
Figura 10. Distribuição dos alunos egressos segundo o estado civil	76
Figura 11. Distribuição dos alunos egressos segundo a naturalidade	77
Figura 12. Distribuição dos alunos egressos segundo o grau de instrução	78
Figura 13. Distribuição dos alunos egressos segundo a procedência do ensino fundamental e médio	79
Figura 14. Distribuição dos alunos egressos segundo a motivação para escolha do curso técnico	80
Figura 15. Distribuição dos alunos egressos segundo a data de conclusão do curso	81
Figura 16. Distribuição dos alunos egressos segundo a profissão ou atividade remunerada ..	81
Figura 17. Distribuição dos alunos egressos segundo o vínculo empregatício	82
Figura 18. Distribuição dos alunos egressos que contribuem para a renda familiar	83

SUMÁRIO

Resumo	08
Abstract	09
Lista de Tabelas	10
Lista de Figuras	11
Apresentação	14
1. Introdução	16
2. Objetivos	26
3. Opção Metodológica	28
3.1. Natureza da pesquisa	29
3.2. Coleta de dados	32
3.3 . População de estudo	34
3.4. Caracterização da área de estudo	34
3.5. Análise dos dados	35
4. Currículo e Ensino Profissionalizante	37
4.1. Currículo - um breve histórico	38
4.2. Currículo no ensino técnico	41
4.2.1. Modelo de Competências	42
5. Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem – Contextualização Política	45
5.1. Projetos de Educação em Disputa	46
5.1.2. Projetos Estaduais	46
5.1.3. Projetos da Sociedade Civil - Educadores e Organizações Populares e Sindicais ...	48
5.1.4. Projetos dos Empresários Industriais	49

5.2. Reforma do Ensino Profissional – Proposta Oficial	50
5.3. Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)	53
5.4. Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem	57
6. Concepções de Qualidade	62
6.1. Discutindo o conceito	63
6.1.2 - Qualidade na educação como um conceito saudosista-autoritário	64
6.1.3 - Qualidade na educação como um conceito técnico	65
6.1.4 - Qualidade na educação como um conceito liberal	66
6.1.5 - Qualidade na educação como um conceito neoliberal	67
6.1.6 - Qualidade na educação como um conceito subjetivo-interpretativo	68
6.1.7 - Qualidade na educação como um conceito crítico-dialético	69
6.1.8 - Qualidade na educação como um conceito pós-moderno/holístico	70
7. Resultados e Discussão	72
7.1. Caracterização dos alunos egressos	73
7.2. Dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho	84
7.3. Contribuições do curso técnico de enfermagem	88
7.4. Concepções dos alunos egressos sobre qualidade de ensino	90
8. Considerações Finais	96
Referências	98
Apêndices e Anexos	105

A dissertação encontra-se organizada em oito seções. A primeira seção consiste na introdução da dissertação, evidenciando a construção do problema da pesquisa.

Os objetivos e procedimentos metodológicos: natureza do estudo, população, caracterização da área de estudo e técnicas de coleta e análise de dados estão descritos respectivamente na segunda e terceira seção deste estudo.

A quarta seção apresenta a questão do Currículo do Ensino Profissionalizante.

Na quinta seção é apresentada e analisada a Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem, contextualizando-a politicamente.

Na sexta seção apresentam-se sete concepções de qualidade na educação encontradas na literatura, evidenciando-se a perspectiva crítico-dialética que orienta a análise dos dados desta pesquisa.

Na sétima seção são apresentados e discutidos os resultados da pesquisa que se encontram organizados em quatro eixos temáticos: Caracterização dos alunos egressos, Dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho, Contribuições do curso técnico de enfermagem e Concepções dos alunos egressos sobre qualidade de ensino.

Finalmente, a oitava seção consiste nas considerações finais da presente dissertação, em que se sintetizam os principais resultados encontrados.

A temática desta pesquisa se refere às concepções que os alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto – SP apresentam sobre o ensino profissionalizante em enfermagem.

Formei-me no ano de 2003 no Curso de Bacharelado em Enfermagem da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto. Após ter concluído o curso comecei a atuar como professora, supervisora de estágio e coordenadora dos Cursos de Auxiliar e Técnico em Enfermagem de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto. Foi a partir deste momento que passei a refletir e me questionar sobre o que os alunos entendiam por qualidade de ensino técnico. Como sempre fui uma pessoa muito questionadora, ao conversar com os alunos nos intervalos ou até mesmo durante os estágios curriculares pude observar que em suas falas apareciam diferentes formas de entender a questão da qualidade, ou seja, cada um apresentava uma concepção/ visão de qualidade de ensino.

No decorrer de minha prática pedagógica estas conversas aumentaram cada vez mais as minhas inquietações e indagações iniciando-se dessa forma o delineamento da temática desta pesquisa.

Assim, iniciei a busca por livros, artigos e dissertações que poderiam vir em meu auxílio nesse novo percurso e pude constatar que a problemática sobre qualidade no ensino técnico estava sendo pouco discutida e questionada em âmbito nacional. Fala-se muito nas reformas implementadas na educação profissional e no ensino médio assim com na adequação destas modalidades de ensino às modificações ocorridas no mundo do trabalho. E a qualidade deste ensino? E a concepção de qualidade dos alunos que freqüentam cursos profissionalizantes?

Questionava-me se realmente um ensino baseado no desenvolvimento de competências e orientação da formação ministrada para objetivos específicos seria a garantia de qualidade de ensino técnico ministrado aos meus alunos.

Sabemos que a formação profissional, na área da saúde, é definida pelo sistema educacional, como sendo de primeiro e segundo grau (habilitações profissionais) e, também, no ensino superior (profissões universitárias).

Segundo Christófaró (1994),

[...] a expectativa em relação a esta formação é que atenda e responda à complexa e dinâmica divisão técnica que marca o trabalho em saúde, assim como prepare diferentes profissionais que, individualmente e no seu conjunto, acompanhem e incorporem as mudanças advindas do desenvolvimento técnico-científico, na perspectiva de intervirem positivamente, nas necessidades de saúde de cada pessoa e da população (p. 4).

O trabalho a ser exercido na área da saúde exige determinados pré-requisitos, independentemente do conceito de saúde e do estágio de desenvolvimento de nossa sociedade. A aquisição destes requisitos que habilitam o indivíduo para o trabalho nesta área depende de um processo formalmente atrelado à escolarização do mesmo.

No entanto, no Brasil, o que se observa é que a assistência de enfermagem tem sido realizada em grande parte, por um contingente de pessoas sem preparo formal para o trabalho.

Atualmente, a enfermagem tem sido desenvolvida por agentes com formações bastante diferenciadas: enfermeiro, profissional com nível superior, técnico de enfermagem, com ensino médio profissionalizante; auxiliar de enfermagem, com ensino fundamental ou ensino médio e, os visitantes sanitários, agentes de saúde pública; entre outros, preparados pelo sistema formal de ensino, mas também com algum tipo de treinamento em serviço.

Segundo Oguisso (2005),

A enfermagem profissional é aquela atividade exercida por pessoas que passaram por um processo formal de aprendizado, com base em um ensino sistematizado, com currículo definido e estabelecido por ato normativo, e que, ao término do curso receberam um diploma e a titulação específica (p.103).

Portanto, a reflexão sobre o desenvolvimento histórico da educação profissional em enfermagem, se faz necessária, à medida que esta se insere em um contexto onde a cada momento são desenvolvidas e apresentadas novas tecnologias e formatos organizacionais que demandam dos trabalhadores um perfil caracterizado pela polivalência. Tal situação tem determinado a necessidade de aprofundar a discussão sobre os processos de formação dos profissionais de saúde.

Até o final do século XIX, as doenças infecciosas e a fome endêmica persistiam entre os principais problemas de saúde pública, sendo responsáveis por elevadas taxas de mortalidade infantil e pela baixa expectativa de vida das populações humanas. Tal situação estava em boa parte relacionada à falta de saneamento, habitações inadequadas, condições de trabalho insalubres e baixos níveis de escolaridade, propiciando condições para elevadas taxas de mortalidade por diarreia, varíola, peste, cólera e tuberculose, mesmo em países desenvolvidos. Porém, no decorrer do século XX, a ampliação do saneamento urbano, a melhora nas condições de nutrição, a elevação do grau de escolaridade, o desenvolvimento de novas tecnologias médicas e a ampliação da cobertura dos serviços permitiram uma expressiva melhora nas condições de vida do homem contribuindo para a acentuada queda na mortalidade por doenças infecciosas, especialmente na infância. (BEAGLEHOLE e BONITA, 1997 apud BUCHALLA; WALDMAN e LAURENTI, 2003).

As melhorias do saneamento urbano e das condições gerais da população culminaram com o surgimento de outros profissionais, além do médico, assim como na criação do

Departamento Nacional de Saúde Pública, os serviços de enfermagem de Saúde Pública e a Escola de Enfermagem Anna Nery (BAPTISTA E BARRERA, 1997).

A Escola de Enfermagem Anna Nery/EEAN da Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ, primeira Escola de Enfermagem no Brasil, foi criada pelo Decreto nº 16.300 de 31 de dezembro de 1923, como Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde, denominada Escola de Enfermeiras D. Ana Néri, pelo Decreto nº 17.268 de 31 de março de 1926, implantando a carreira de Enfermagem – modelo “Nightingale” – em nível nacional (BRASIL, 1974a). O referido decreto, entretanto, não trouxe referências ao profissional de saúde de nível médio (OLIVEIRA, 1979; ABEN, 1985; BAPTISTA E BARRERA, 1997).

Segundo Santos et al. (2001),

A Enfermagem profissional no Brasil e no mundo foi erigida a partir das bases científicas propostas por Florence Nightingale que foi influenciada diretamente pela sua passagem nos locais onde se executava o cuidado de enfermagem leigo e fundamentado nos conceitos religiosos de caridade e amor ao próximo [...] (p.55).

As décadas de 1920 e 30 marcaram a implantação da Enfermagem Moderna no Brasil e a partir de então, o ensino na área se expandiu em atenção ao aumento da demanda desses profissionais impulsionado basicamente pela crescente urbanização e pelo processo emergente de modernização dos hospitais (VERDERESE, 1979).

Os anos de 1940 foram marcados pela consolidação de uma sociedade de base industrial. Os trabalhadores assalariados passaram a exercer pressões para garantirem direitos sociais, os quais tiveram grande ênfase na área da saúde, favorecendo a expansão e ampliação de seus serviços. Esta década também se destacou pelo surgimento de grandes hospitais, o que se caracterizou como um advento importante para a criação de novas escolas uma vez que havia a necessidade de formação específica de pessoal para o exercício da enfermagem.

Os hospitais passaram a incorporar modernas tecnologias no tratamento ao paciente, tomando características de uma organização complexa, necessitando de um número maior de pessoal auxiliar, treinado para o cuidado direto, uma vez que as enfermeiras eram solicitadas para as atividades administrativas. A partir deste contexto, foi estimulada a criação de cursos de auxiliares de enfermagem (OLIVEIRA, 1979; ABEN, 1985).

Através do Decreto-Lei nº10.472/42 (BRASIL, 1974a), ficou estabelecido que o curso de enfermeiros-auxiliares deveria ser feito em seis períodos, com a duração total de 18 meses. As disciplinas a serem ministradas eram aquelas necessárias ao exercício da profissão e enfocavam o aprendizado das técnicas de enfermagem.

A criação de cursos de Auxiliar de Enfermagem e o treinamento em serviço foram estimulados ao passo que em 1946, a Escola Ana Néri já realizava o curso de Auxiliar de Enfermagem (MOREIRA, 1990).

Em função do desenvolvimento da profissão, o ensino da enfermagem teve que ser regulamentado, o que aconteceu por meio da Lei nº 775/49. Essa lei, procurando atender o enfoque assistencial curativo, deu destaque às ciências físicas e biológicas e às disciplinas que preparavam especificamente para o desempenho da função. Além de definir o currículo, a Lei determinava as condições em que se deveria processar a preparação de enfermeiras e de auxiliares. Para cursar enfermagem era necessário ter concluído o curso secundário, e para cursar o auxiliar de enfermagem era suficiente o curso primário oficial ou reconhecido.

O Decreto nº 27.426/49, que regulamentou a referida Lei, aprovou as bases para os dois cursos de enfermagem e estabeleceu que o curso de auxiliar tivesse por objetivo o adestramento de pessoal capaz de auxiliar o enfermeiro em suas atividades de caráter curativo; o conteúdo a ser ministrado (Introdução; Noções de Ética; Corpo Humano e seu Funcionamento; Higiene em Relação à Saúde; Economia Hospitalar; Alimento e seu Preparo e Enfermagem Fundamental) e a obrigatoriedade dos alunos realizarem estágios em hospitais gerais, e fazerem rodízios nas enfermarias de clínica médica, clínica cirúrgica, sala de operações e central de material, berçário e cozinha geral. Também ficou estabelecido que o ensino de enfermagem auxiliar só poderia ser ministrado por enfermeiros (BRASIL, 1974a).

Durante a década de 1950, os hospitais incorporaram a moderna tecnologia médico-científica e passaram a requerer, cada vez mais, a participação de enfermeiras de "alto padrão", como também eram chamadas as enfermeiras diplomadas. As oportunidades de trabalho para as enfermeiras e também para os auxiliares de enfermagem ampliaram-se, já que o número de profissionais era insuficiente. À medida que se ampliavam as oportunidades de trabalho, crescia o número de escolas e cursos de enfermagem e de auxiliares. Foram criados 43 cursos de auxiliares de enfermagem de 1940 a 1956 (COFEN, 1985).

Na análise de Carvalho (1976) e Almeida e Rocha (1986) a criação e a regulamentação de cursos regulares de auxiliares de enfermagem, para o preparo de grande número de pessoal, para a assistência direta aos pacientes internados foi a solução encontrada, na época, para resolver uma situação emergente devido à deficiência numérica de enfermeiros e do preparo dispendioso e demorado destes profissionais.

Com a promulgação da Lei nº 2.367/54, a qual dispunha sobre o ensino de enfermagem em cursos volantes, foi possível ampliar as possibilidades de formação de profissionais de enfermagem de nível médio. Através desta lei, os cursos poderiam ser

realizados em localidades onde não existissem escolas de enfermagem, mas que dispusessem de hospitais para a formação prática desses profissionais (BRASIL, 1974a).

De acordo com a Lei nº 2.604/55, ficou estabelecido que a enfermagem poderia ser exercida no país pelos profissionais de nível médio, os auxiliares de enfermagem e os práticos de enfermagem ou enfermeiros práticos, desde que sob a supervisão de enfermeiros ou médicos. Constituíam-se como atribuições para esses profissionais todas as atividades, excluídas as de competência exclusiva dos enfermeiros (direção de serviços de enfermagem nos estabelecimentos hospitalares e de saúde pública; participação no ensino e direção de escolas de enfermagem e de auxiliares de enfermagem; participação em bancas examinadoras de práticos de enfermagem) (BRASIL, 1974a).

No entanto, esta legislação não correspondeu à realidade daquele momento, devido à carência de enfermeiros e às necessidades de mão de obra de enfermagem (ALCÂNTARA, 1966).

O ingresso de trabalhadores não qualificados, sem ensino formal, que recebiam treinamento em serviços por parte de médicos e enfermeiros (quando estes estavam presentes) continuou a existir na prática de enfermagem. Segundo a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN), a composição da força de trabalho em enfermagem nos anos de 1956 a 1957, era de 4.831 enfermeiros, 1.982 auxiliares e 36.118 atendentes (ABEN, 1980).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), datada de 1961 alterou as estruturas dos cursos de enfermagem. Além da obrigatoriedade de se fazer as duas séries do curso de auxiliar de enfermagem corresponderem aos dois primeiros anos ginasiais, com a inclusão de cinco disciplinas obrigatórias em seu currículo, a Lei deixou ainda a possibilidade para a criação de outro tipo de curso, o de técnico de enfermagem. Tal curso seria intermediário entre o de graduação e o de auxiliar e estaria na faixa do segundo grau, correspondendo ao curso colegial (BRASIL, 2006).

A Portaria nº 106/65, do Ministério da Educação e Cultura, fixou normas para o currículo mínimo do Curso de Auxiliar de Enfermagem, estipulando a duração de dois anos letivos de 180 dias e a idade mínima de 16 anos para o ingressante. Além das cinco disciplinas gerais, relativas às duas primeiras séries ginasiais, as disciplinas específicas passaram a ser: Fundamentos de Enfermagem (anatomia, fisiologia e patologia); Técnicas de Enfermagem (médico-cirúrgica, materno-infantil e de saúde pública); Higiene e Profilaxia; e, Ética e História de Enfermagem. Novos locais de estágios foram acrescentados em clínica ginecológica e obstétrica; clínica urológica e clínica pediátrica (BRASIL, 1974b).

De acordo com Oliveira (1979) e a Associação Brasileira de Enfermagem (ABEN, 1985), a orientação dos currículos das escolas de enfermagem continuou sendo predominantemente hospitalar, havendo uma concordância entre a formação profissional e a tendência do Estado em conferir prioridades ao tratamento curativo.

No final das décadas de 1960 e início dos anos 1970, houve incentivos para a criação de cursos técnicos em várias áreas da economia nacional. Na enfermagem, foram criadas quatro escolas técnicas de enfermagem, em caráter experimental (SEMINÁRIO REGIONAL DE ENSINO MÉDIO EM ENFERMAGEM, 1966).

Neste período, 1968, ocorreu a determinação da necessidade de formação pedagógica dos enfermeiros, através de cursos de licenciatura, como pré-requisito para a docência no ensino médio (SECAF, 1987).

A Lei nº 5.692/71 fixou as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, possibilitando a reforma do ensino secundário. Estabeleceu como objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades, como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício constante da cidadania. Ao dispor sobre o ensino supletivo, estabeleceu a supressão da escolarização regular de adolescentes e adultos, de forma a proporcionar estudos de aperfeiçoamento ou atualização para aqueles que tinham seguido o ensino regular no todo ou em parte. No ano seguinte, o Parecer nº 45 da Câmara de Ensino de 1º e 2º graus estabeleceu os parâmetros mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins no ensino de 1º e 2º graus (BRASIL, 1974c).

A Associação Brasileira de Enfermeiros e Massagistas Práticos encaminhou ao Presidente da República um pedido no qual reivindicavam o restabelecimento do Decreto-lei nº 8.778/46. Este decreto já havia sido restaurado em 1959, pela Lei nº 3.640, estendendo os seus efeitos até 1964, permitindo aos práticos de enfermagem e parteiras em exercício, sem formação regular, a obtenção do certificado de "práticos", mediante a prestação de exames de habilitação. Aqueles que tivessem mais de 20 anos de efetivo exercício profissional estavam dispensados dos exames. A solicitação foi atendida pelo Conselho Federal de Educação através do Parecer nº 934/72 (BRASIL, 1974c).

Os conteúdos curriculares mínimos para a formação do auxiliar de enfermagem foram fixados pelo Conselho Federal de Educação, através do Parecer nº 3.814/76. As Resoluções nº 7 e nº 8, do Conselho Federal de Educação, em 1977, regulamentaram a formação de Técnicos e Auxiliares de Enfermagem. A Resolução nº 7 instituiu os dois cursos como habilitações referentes ao 2º grau e a Resolução nº 8 permitiu que o auxiliar de enfermagem

fosse preparado ao nível de 1º grau, intensivamente, em caráter emergencial, dada a realidade vivida pela clientela (GALVÃO, 1994).

O curso técnico de enfermagem foi denominado de *habilitação plena* e integralizado em 2760 horas, sendo 1590 delas dedicadas aos conteúdos e estágios profissionalizantes (os quais não poderiam ser desenvolvidos em menos de 600 horas). E o curso de auxiliar de enfermagem foi denominado de *habilitação parcial*, integralizado em 2200 horas, sendo 1110 horas profissionalizantes, das quais 400 dedicadas ao estágio supervisionado (GALVÃO, 1994).

Na década de 1980, 80% dos profissionais de enfermagem trabalhavam na rede hospitalar. Até então, estes profissionais desempenhavam passivamente seu papel de executores das políticas de saúde vigentes, quando teve início um processo de questionamento da prática profissional. Como consequência destas reflexões e tendo em vista que a Lei nº 2.604/55 já não mais satisfazia às necessidades sentidas pela categoria, o Conselho Federal de Enfermagem encaminhou aos órgãos competentes o projeto da nova lei do exercício profissional, a qual só foi promulgada, com muitos vetos, em 1986 (SPRICIGO & GELBECK, 1987).

Segundo levantamento feito pela Aben/ Cofen (ABEN, 1985), no Brasil, em 1983, dos técnicos de enfermagem, 74,1% haviam completado o curso regular de técnico de enfermagem e 24,3% tinham sido submetidos à exame de suplência. Posteriormente, o exame de suplência para os profissionais de nível técnico foi suspenso, pelo Conselho Federal de Educação, a pedido do Cofen, alegando-se o grau de risco do paciente e o grau de complexidade de suas atribuições. Quanto aos auxiliares, 78% tinham concluído o curso regular e 15,9% fizeram o exame de suplência. Sendo que existiam 43.000 atendentes, trabalhando na área da saúde, sem preparo formal para esta atuação. Outro agravante é que, 65,5% do total de atendentes de enfermagem não recebiam ou recebiam raramente treinamento em serviço (ABEN, 1985).

A Lei nº 7.498/86 dispôs sobre o exercício profissional da enfermagem estipulando que a mesma passaria a ser exercida privativamente pelo enfermeiro, pelo técnico e auxiliar de enfermagem, e pela parteira, respeitando-se os respectivos graus de habilitação (ABEN, 1987). Esta Lei também determinou a exclusão do atendente do quadro de profissionais da enfermagem, o que, segundo Spricigo e Gelbeck (1987), foi um caminho para a profissionalização dos mesmos. No ano seguinte, o Decreto Lei nº 94.406/87 veio regulamentar a referida lei (ABEN, 1987).

Como competência do técnico de enfermagem estabeleceram-se as atividades que envolveriam orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação da assistência de enfermagem. Para o auxiliar, a lei determinou que o profissional deveria exercer atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação nas atividades de execução simples, no processo de tratamento. As atividades destes dois profissionais poderiam somente ser desempenhadas sob a orientação e supervisão do enfermeiro o que, mais uma vez, não refletiu a situação real de assistência à saúde (ABEN, 1987).

O artigo 23, da Lei do exercício profissional, estabeleceu que:

[...] o pessoal que se encontra executando tarefas de enfermagem, em virtude de carência de recursos humanos de nível médio nessa área, sem possuir formação específica regulada em Lei, serão autorizados, pelo Conselho Federal de Enfermagem, a exercer atividades elementares de enfermagem. (ABEN, 1987).

Através da Lei nº 8.967/94, ficou estabelecido que o parágrafo único do artigo 23 da Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986, passaria a vigorar com a seguinte redação:

É assegurado aos Atendentes de Enfermagem, admitidos antes da vigência desta Lei, o exercício das atividades elementares da Enfermagem, observado o disposto em seu artigo 15. (COREN - SP, 1997).

Na área educacional tivemos, a promulgação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que ainda está sendo analisada pelas escolas, as quais necessitam de tempo para se adequarem às novas diretrizes.

Respaldado na nova LDB e no Decreto nº 2.208/97, o Governo Federal regulamentou a implantação da Reforma da Educação Profissional, tendo como principal alteração a desvinculação entre ensino acadêmico e profissional (MATIAS, 2004).

Atualmente, observamos na área de saúde, o argumento da necessidade de pessoal técnico de nível médio com domínio de tecnologias mais recentes. Por esse motivo a formação profissional tem privilegiado a atualização de técnicas e de metodologias, consideradas necessárias ao exercício da profissão. Apesar da existência de escolas que ofertam formação em saúde, procurando formar profissionais capazes de enfrentar e de lidar com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, persiste ainda um ensino de visão *taylorista*, que objetiva atender às necessidades imediatas do mercado. Desta forma, ainda podemos observar a existência de cursos que, sob a denominação de atualização, reciclagem, aperfeiçoamento, se propõem a preparar, em curto prazo e com baixos custos, um profissional

para “consumo imediato”, sabendo-se de antemão que os conhecimentos adquiridos em pouco tempo estarão obsoletos (AMÂNCIO FILHO; WERMELINGER e GARCIA, 2006).

Face ao exposto, surgem dois questionamentos que julgamos pertinentes: Será que profissionais formados em cursos técnicos de saúde estão adquirindo conhecimentos e habilidades compatíveis com as funções que lhes serão exigidas no exercício da profissão? Será que a experiência adquirida nos estágios curriculares obrigatórios é suficiente para articular o conhecimento escolar à realidade?

Neste contexto o presente estudo problematiza a concepção de qualidade que alunos egressos apresentam sobre um curso técnico profissionalizante em enfermagem no município de Ribeirão Preto – SP, visando trazer contribuições para a reflexão sobre a questão da qualidade dos cursos técnicos. Com os dados assim obtidos e após sua análise, esperamos compor resultados que possam contribuir e orientar no incremento gradativo da qualidade e do modelo educacional vigente em Instituições de Ensino similares. As análises e discussões advindas dos resultados deste estudo poderão ser relevantes para a formação dos futuros egressos, podendo também servir de subsídio ao corpo docente, coordenação e diretoria, para a criação de novas estratégias e melhor direcionamento dos alunos para o mercado de trabalho.

Na próxima seção apresentamos os objetivos geral e específicos deste trabalho.

2. OBJETIVOS

O objetivo geral deste trabalho é analisar a concepção dos alunos egressos sobre a qualidade do ensino técnico profissionalizante em enfermagem. Mais especificamente buscamos:

- a) Analisar a proposta curricular de um curso técnico, visando contextualizar o ensino técnico em enfermagem;
- b) Analisar as contribuições do ensino técnico em saúde para a formação do aluno;
- c) Identificar as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho;
- d) Identificar o perfil e o número de egressos que estão atuando especificamente na área de saúde, no município de Ribeirão Preto - SP.

3. OPÇÃO METODOLÓGICA

Nesta seção apresentamos a nossa opção metodológica. Discutimos a natureza do estudo, caracterizando a abordagem quali-quantitativa. Posteriormente descrevemos os procedimentos utilizados em nossa coleta de dados, assim como a definição da população e caracterização da área de estudo. Finalizamos com a discussão sobre a técnica de análise de dados utilizada para trabalharmos com a temática desta pesquisa.

3.1. Natureza da pesquisa

A busca pelo conhecimento pode ser feita de diversas maneiras e essa diversidade se dá pelo fato de que o ato de conhecer é próprio do homem. O ser humano ao enfrentar os problemas procura identificar soluções e neste enfrentamento, produz conhecimentos.

Minayo (1999) coloca que:

[...] o labor científico caminha sempre em duas direções: numa, elabora suas teorias, seus métodos, seus princípios e estabelece seus resultados; noutra, inventa, ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, imbuem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído. A pesquisa científica objetiva responder questões, buscar soluções para os problemas. O método científico é o instrumento para auxiliar a compreender o mundo, portanto é o caminho para aquisição do conhecimento (p.12).

Por meio de métodos científicos, os pesquisadores lutam para a solução de problemas, para dar sentido à experiência humana, para compreender a regularidade dos fenômenos e para prever circunstâncias futuras. Mas, o que existe de tão especial no método científico? Consciente ou inconscientemente, nós todos fazemos indagações, resolvemos problemas e tomamos decisões, a cada dia (POLIT; HUNGLER, 1995).

Para percorrer um caminho ordenado e sistemático, todo pesquisador precisa seguir uma metodologia, evitando-se com isso tirar conclusões que se baseiam apenas em sua intuição.

Martins e Bicudo (1989) colocam que:

[...] Toda pesquisa científica, pressupõe sempre uma posição, uma postura que torna possível investigar os fenômenos, a partir de uma certa perspectiva, na qual habilita o pesquisador a encontrar resposta para sua problemática (p.65).

Em pesquisa científica, para que possamos compreender o nosso problema, podemos utilizar como enfoque metodológico a pesquisa quantitativa que trabalha com fatos, dados

estatísticos, números, e a pesquisa qualitativa que trabalha com dados subjetivos, crenças, valores, opiniões, fenômenos, hábitos.

Como a nossa problemática está voltada à caracterização e percepção dos alunos egressos, ou seja, conhecer quem são esses alunos e como percebem a qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem, utilizaremos como referencial a pesquisa qualitativa, que consideramos ser a mais apropriada, pretendendo com isso compreender particular e profundamente os fenômenos em estudo.

Minayo (1992) define este tipo de pesquisa, como aquele capaz de:

Incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo essas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas (p.10).

Sobre a pesquisa qualitativa, Minayo (1999) afirma que:

Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (p. 21).

Na pesquisa qualitativa, o material utilizado é a palavra, que expressa a fala cotidiana, nos discursos intelectuais, burocráticos, políticos e nas relações afetivas ou técnicas. Neste método, procura-se interpretar o conteúdo das falas, ultrapassando a mensagem e conhecendo significados latentes.

Ainda sobre o método qualitativo, Minayo (1999) enfatiza que:

Os autores que seguem tal corrente não se preocupam em quantificar, mas, sim, compreender e explicar a dinâmica das relações sociais que, por sua vez, são depositárias de crenças, valores, atitudes e hábitos. Trabalham com a vivência, com a experiência, com a continuidade e também com a compreensão das estruturas e instituições como resultado da ação humana objetiva. Ou seja, desse ponto de vista, a linguagem, as práticas e as coisas são inseparáveis (p. 24).

Godoy (1995) aponta algumas características básicas da pesquisa qualitativa. Em primeiro lugar, ela tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, o que significa dizer que, para esses pesquisadores um fenômeno só pode ser mais bem observado e compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte. Nesse sentido, o pesquisador deve aprender a usar a si próprio como o "instrumento mais confiável de observação, seleção, análise e interpretação dos dados coletados".

Quando ao debate quantitativo-qualitativo, Minayo (1994) assinala que:

A diferença entre essas duas modalidades de encaminhamento metodológico é apenas de natureza. Enquanto a abordagem quantitativa apreende dos fenômenos a região "visível, ecológica, morfológica e concreta", a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas" (p.22).

Na visão da autora não existe oposição quantitativo-qualitativo. Ao contrário, essas duas ordens de dados podem perfeitamente se complementar. É de se desejar, portanto, que as relações sociais sejam apreendidas em seus aspectos mais "ecológicos, concretos e aprofundados em seus significados mais essenciais" (MINAYO E SANCHES, 1993, p.247).

Goldemberg (1997), a propósito da disputa quantitativo-qualitativo, assinala que é perfeitamente possível a combinação de metodologias diversas no estudo de um determinado fenômeno, ou o que denomina de triangulação. Segundo a autora esse tipo de opção investigativa objetiva tornar o mais amplo possível o esforço de descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo. Enquanto o encaminhamento quantitativo pressupõe uma população de objetos de estudo comparáveis entre si e, portanto, passíveis de generalização, a abordagem qualitativa se presta a "[...] observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada" (p.63). A base da triangulação é a idéia de que "[...] os limites de um poderão ser contrabalançados pelo alcance de outro" (p.63).

Uma vez resolvido o conflito entre métodos qualitativos e quantitativos, evidenciando a complementaridade entre eles e a possibilidade de encaminhar estratégias de integração na prática da investigação, identificamos as características e as especificidades de cada abordagem. A este respeito é interessante utilizar a tipologia elaborada por Reichardt e Cook (1979) que listam as diferentes características das duas perspectivas.

a) Métodos qualitativos: fenomenologia e compreensão

- ❑ Analisam o comportamento humano, do ponto de vista do ator, utilizando a observação naturalista e não controlada;
- ❑ São subjetivos e estão perto dos dados (perspectiva de dentro, *insider*), orientados ao descobrimento;
- ❑ São exploratórios, descritivos e indutivos;
- ❑ São orientados ao processo e assumem uma realidade dinâmica;
- ❑ São holísticos e não generalizáveis.

b) Métodos quantitativos: positivismo lógico

- ❑ São orientados à busca da magnitude e das causas dos fenômenos sociais, sem interesse pela dimensão subjetiva e utilizam procedimentos controlados;
- ❑ São objetivos e distantes dos dados (perspectiva externa, *outsider*), orientados à verificação e são hipotético-dedutivos;
- ❑ Assumem uma realidade estática;
- ❑ São orientados aos resultados, são replicáveis e generalizáveis.

Apesar dessas origens, esses métodos podem ser utilizados para a coleta de dados de uma pesquisa com enfoque crítico-dialético. A perspectiva crítico-dialética tem como base teórica o materialismo histórico, apoiando-se na concepção dinâmica da realidade e nas relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática. Utiliza a “pesquisa ação” a “pesquisa participante”, privilegia experiências, práticas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas. Pretende desvendar mais que o conflito da interpretação; manifesta interesse transformador, busca inter-relação do todo com as partes e vice-versa.

3.2. Coleta de Dados

Assim, considerando-se o objetivo dessa investigação, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais, semi-estruturadas e questionários, pois pensamos serem estes instrumentos apropriados para responder ao nosso problema de pesquisa num enfoque quali-quantitativo.

No que tange a entrevista semi-estruturada, Triviños (1987) a define como aquela que, embora utilize um roteiro básico de questões, abre ao(s) informante(s) a possibilidade de seguindo sua linha de pensamento e experiências, contribuir com novas visões/questionamentos, podendo, inclusive, vir a provocar a reformulação do problema da pesquisa. É nesse sentido que os participantes se transformam em co-participantes no processo de investigação.

Segundo Minayo (1994):

[...] através desse procedimento, podemos obter dados objetivos e subjetivos. Os primeiros podem ser também obtidos através de fontes secundárias, tais como censos, estatísticas e outras formas de registros. Em contrapartida, o segundo tipo de dados se relaciona aos valores, às atitudes e às opiniões dos sujeitos entrevistados (p. 57-58).

Referindo-se à entrevista semi-estruturada, Minayo (1999), considera que:

[...] suas qualidades consistem em enumerar de forma mais abrangente possível as questões onde o pesquisador quer abordar no campo, a partir de suas hipóteses ou pressupostos, advindos, obviamente, da definição do objeto de investigação (p. 121).

A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Entretanto, é preciso considerar que as entrevistas colhem o retrato que os informantes fazem de seu mundo, cabendo ao pesquisador avaliar o grau de correspondência de suas afirmações com a realidade empírica, o que só pode ocorrer se o plano metodológico estiver sustentado num conjunto de procedimentos, ao invés de em um exclusivamente (HAGUETTE, 1992).

O questionário por sua vez, caracteriza-se com uma técnica de investigação que tem por objetivos o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas entre outros (GIL, 1999).

Entre as vantagens apresentadas pelo questionário Gil (1999) destaca: possibilidade de atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, uma vez que o questionário pode ser enviado pelo correio; permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente.

Para a coleta de dados, foi utilizado também como instrumento um questionário (APÊNDICE B) que incluiu questões sobre dados pessoais dos egressos, grau de instrução, motivação para escolha do curso técnico em enfermagem, dentre outras. Após estudo das melhores estratégias para a aplicação do questionário, definiu-se que o mesmo seria endereçado aos alunos egressos juntamente com uma carta de apresentação fazendo-lhes um convite para participarem da pesquisa (APÊNDICE C). Além disso, foi entregue um envelope, selado e endereçado à pesquisadora, a fim de facilitar o reenvio do material após o seu preenchimento. Esta carta, o questionário a ser preenchido e o respectivo envelope selado para devolução da pesquisa foram alocados dentro de um outro envelope lacrado e com identificação nominal, sendo destinado a cada aluno egresso.

Esta pesquisa é de natureza quali-quantitativa e fundamentada em um referencial teórico crítico-dialético. A coleta de dados foi realizada através de questionários enviados inicialmente a todos os alunos egressos que concluíram o Curso Técnico em Enfermagem no período compreendido entre 2002 a 2004. Dos 190 questionários enviados, 27 questionários foram respondidos e devolvidos, constituindo então a nossa população de estudo. Quanto ao procedimento de análise de dados, para os qualitativos utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1977 apud GIL, 1987). Por sua vez, a análise dos dados quantitativos foi realizada através da estatística descritiva na qual resumimos o conjunto de dados coletados.

3.3. População de estudo

A população estudada foi definida inicialmente por todos os alunos egressos que concluíram o Curso Técnico em Enfermagem no período compreendido entre 2002 a 2004, independentemente do sexo, raça e idade. A partir da resposta aos questionários, definiu-se a amostra de alunos egressos que foram entrevistados. Dos 190 questionários enviados, 12 retornaram à pesquisadora em função de mudança de endereço do aluno egresso e 27 questionários foram respondidos e postados, constituindo, então, a nossa população de estudo.

3.4. Caracterização da Área de Estudo

A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação Profissionalizante que oferece o Curso Técnico em Enfermagem.

O Centro de Educação Profissional é um projeto social desenvolvido por uma entidade mantenedora (Sindicato de Saúde), financiado com recursos do Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio do Programa de Expansão Educacional (Proep).

O Sindicato de Saúde, na qualidade de entidade idealizadora da criação do Centro, encaminhou ao MEC-Proep uma Carta-Consulta que, depois de analisada e devidamente aprovada, deu origem a um convênio de pré-investimento celebrado entre as partes, objetivando a elaboração do Projeto do Centro de Educação Profissional.

Através da Lei Complementar nº 764 de 08 de julho de 1988, aprovada pela Câmara Municipal, a Prefeitura de Ribeirão Preto-SP doou o terreno onde foi construído o Centro. O Sindicato obteve apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), para a elaboração do projeto, que foi concebido e preparado de forma participativa, com representantes do Sindicato, dos empregadores e da comunidade.

O Documento do Projeto do Centro foi iniciado a partir de um estudo da demanda do mercado de trabalho para profissionais da área da saúde, prosseguindo com a concepção e o planejamento operativo dos componentes Técnico-Pedagógicos, de Gestão Escolar e de Integração Centro-Empresa.

Atualmente o Centro de Educação, oferece os Cursos de Auxiliar e Técnico de Enfermagem, Técnico em Radiologia e Diagnóstico por Imagem, Técnico em Patologia Clínica e Técnico em Gestão Administrativa para, aproximadamente, 450 alunos, distribuídos nos períodos da manhã e noturno.

3.5. Análise dos Dados

Para a análise dos dados qualitativos utilizamos a proposta de análise de conteúdo temática apresentada por Bardin (1977 apud GIL, 1987) que apresenta os seguintes passos: a) pré-análise; b) exploração do material e c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

Esta análise “[...] consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido” (BARDIN, 1977).

As categorias de análise foram definidas após a realização das entrevistas, na análise de conteúdo. Após a realização da primeira leitura flutuante, identificamos um total de seis categorias que nos permitiram estabelecer três eixos temáticos que orientam a apresentação e discussão dos dados.

O eixo temático **Dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho** resultou do agrupamento das categorias: Ingresso no mercado de trabalho (subcategorias: concurso público, currículo, trabalhava no setor da saúde, indicação) e Principais dificuldades para inserção no mercado de trabalho (subcategorias: falta de experiência; falta de indicação; falta de condições - baixos salários e falta de equipamentos; não teve).

O eixo temático **Contribuições do curso técnico de enfermagem** foi constituído a partir do agrupamento das categorias: Avaliação sobre o Curso Técnico de Enfermagem (subcategorias: positiva; positiva, mas com ressalvas; razoável), Aspectos negativos no exercício da função (subcategorias: falta de conhecimento, não existem, problemas estruturais, equipe/chefia) e Aspectos positivos no exercício da função (subcategorias: ambiente de trabalho, gostar da profissão, conhecimento, humanização).

A **Concepções dos alunos egressos sobre qualidade de ensino** foi o terceiro eixo temático e a categoria evidenciada foi: Concepção de qualidade (subcategorias: conceito técnico, neoliberal, subjetivo-interpretativo e crítico-dialético).

A análise dos dados quantitativos foi realizada através da estatística descritiva na qual resumimos o conjunto de dados coletados na nossa investigação por meio dos questionários, para que pudéssemos identificar e caracterizar o perfil dos alunos egressos.

Dessa análise estatística resultou a categoria **Caracterização dos alunos egressos**, a qual é utilizada na apresentação e discussão dos resultados na quinta seção desta dissertação, juntamente com os três eixos temáticos da análise de conteúdo, visando à elucidação de nosso problema de pesquisa.

4. CURRÍCULO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Esta seção tem como propósito inicial apresentar um breve histórico sobre currículo e propostas curriculares. Centramos a nossa discussão sobre o currículo para a educação profissional e a identificação de seu princípio organizador comum: o foco nas competências.

4.1 Currículo – um breve histórico

A origem da palavra currículo – *currere* (do latim) – significa carreira. Neste sentido, conforme elucidam Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998): “A escolaridade é um percurso para os alunos/as, e o currículo é seu recheio, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade ” (p. 125).

A caminhada que o aluno ou aluna realizam ao longo de seus estudos, implicando tanto conteúdos estudados quanto atividades realizadas decorrem do currículo escolar.

O currículo pode ser definido como “a porção da cultura – em termos de conteúdos e práticas (de ensino, avaliação, etc) – que, por ser considerada relevante num dado momento histórico, é trazida para a escola” (VEIGA-NETO, 1995).

O currículo como objeto de estudo e a preocupação em torno desta temática apareceu com mais intensidade em torno dos anos de 1920 nos Estados Unidos da América (EUA) e tiveram ligação com o processo de massificação da escolarização e com a intensa industrialização (HORNBERG e SILVA, 2007).

A publicação do livro *The curriculum*, de Bobbit, caracteriza-se como um dos marcos iniciais nos estudos sobre currículo. Nesta época, a sociedade americana encontrava-se em pleno movimento que impulsionava a mudanças de ordem econômica, política e cultural. Estas transformações explicam o interesse em adaptar a escolarização ao contexto da educação de massas (SILVA,1998).

Na perspectiva proposta por Bobbit, o currículo assumiria uma dimensão organizacional e burocrática, atrelada à busca de eficiência social.

Teorias relacionadas ao currículo tinham, inicialmente, como questões principais: “Qual conhecimento deve ser ensinado? O que os alunos devem saber? Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido para merecer ser considerado parte do currículo?” (HORNBERG e SILVA, 2007, p.61).

Tais questões e inquietações também podem ser vistas em Libâneo (1990):

Que conteúdos devem ser selecionados? Como se garante a apropriação crítica desses conteúdos? Como resolver a questão transmissão/assimilação ativa? Como interligar conteúdos e condições sociais concretas de vida, sem ficar na pura transmissão ou simples constatação da experiência vivida? (p.121).

Currículo é também um campo de resistência. Segundo Apple, 1982:

O currículo comporta, pelo menos três dimensões: uma dimensão *prescritiva*, na qual se formalizam as intenções e os conteúdos da formação; uma dimensão *real*, na qual o currículo prescrito ganha materialidade por meio de práticas colocadas em curso nos momentos da formação; e ainda, a dimensão do currículo *oculto*, que emerge das relações entre educandos e educadores nos momentos formais e informais dos inúmeros encontros nos quais trocam idéias, valores, etc. e que também se convertem em conteúdos da formação, mesmo que se não houvesse explicitado sua intencionalidade. Essas formulações partem do pressuposto de que “a estruturação do conhecimento e do símbolo em nossas instituições educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural” (p.10).

O paradigma crítico, no Brasil, teve seus primeiros sinais com a tradução dos livros de Apple e Giroux que podem ser consideradas obras clássicas na literatura sobre currículo, principalmente com as contribuições significativas oferecidas pelo paradigma dinâmico-dialógico na construção do pensamento curricular: currículo oculto e conflito no currículo (SCHMIDT, 2003).

A primeira linha crítica sobre currículo no Brasil, acreditava na transformação social, em levar os alunos à reflexão crítica e à conseqüente desmistificação de conteúdos curriculares; bem como na possibilidade de libertação das classes populares da opressão sofrida, através da vivência das premissas pelo currículo (SCHMIDT, 2003).

A segunda linha crítica considerava que um currículo não pode corrigir os problemas da sociedade de classes, porque ele faz parte destes problemas. As mudanças só podem ocorrer fora da escola, com o currículo oportunizando a alunos e professores o direito e a responsabilidade de engajamento político em partidos e sindicatos. Nessa vertente crítica o currículo é entendido como ato ou atividade global de toda a sociedade (SCHMIDT, 2003).

Ao discutir a questão do currículo, Silva (2001) agrupa as teorias curriculares em grandes categorias de teoria de acordo com os conceitos que elas respectivamente enfatizam.

Teorias Tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-Críticas
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução Cultural e social / poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação Currículo oculto Resistência	Identidade, alteridade, Subjetividade, significação e discurso, saber-poder Representação Cultura Gênero, raça, etnia, sexualidade,

Figura 1 – Teorias curriculares. (Silva, 2001, p.17).

Para Silva (2001) o poder é o ponto de separação entre as teorias tradicionais, as críticas e as pós-críticas, uma vez que considera que na perspectiva pós-estruturalista¹ o currículo é uma questão de poder, pois selecionar, privilegiar um conhecimento, destacar uma identidade ou subjetividade, são operações de poder.

Hornburg e Silva (2007) mencionam que:

Algumas teorias sobre currículo apresentam-se como teorias tradicionais, que pretendem ser neutras, científicas e objetivas, enquanto outras, chamadas teorias críticas e pós-críticas, argumentam, que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que implica relações de poder e demonstra a preocupação com as conexões entre saber, identidade e poder (p.61).

Por sua vez, as teorias pós-críticas apresentam-se no Brasil de forma tênue e sem muita ênfase, ainda, pois os currículos abordam poucas questões que as representam através dos Temas Transversais (Ética, Saúde, Orientação Sexual, Meio Ambiente, Trabalho e Consumo e Pluralidade Cultural), propostos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

Contudo, é possível perceber uma certa ampliação das discussões referentes às teorias pós-críticas de currículo no âmbito acadêmico, como evidenciam as crescentes publicações e discussões em simpósios e congressos como os da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa (Anped), particularmente no GT de Currículo e dos Colóquios Internacionais de Políticas e Práticas Curriculares, realizados no Brasil e Portugal.

Podemos então concluir que as concepções sobre currículo são produções humanas, determinadas pelo tempo e lugar, construindo a concepção curricular vigente. O currículo refere-se a uma dada realidade, assentada num processo de construção histórica, cultural e socialmente determinada, e refletida em procedimentos didáticos, administrativos, políticos e econômicos que condicionam sua prática e teorização.

¹ Segundo Silva (2001, p.135) analisar o caráter do currículo pela perspectiva pós-estruturalista é conceder ênfase aos efeitos da linguagem e do discurso. É destacar "as estreitas conexões entre a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais", bem como "as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo", entendendo os saberes (científico ou do senso comum) como resultante de um "processo de criação e interpretação social". Ao falar em construção, essa perspectiva refere-se à construção discursiva. Não nega a materialidade dos corpos; entretanto, se questiona como, culturalmente, são atribuídos significados às características corporais e como, essa nomeação, essa atribuição de nomes, subordina, hierarquiza e define desigualdades.

4.2 Currículo no Ensino Técnico

Ao realizarmos uma análise sobre o currículo no Ensino Técnico, observamos que se trata de um currículo centrado em disciplinas necessárias ao exercício da atividade profissional – o conhecimento tecnológico que é indispensável em uma escola técnica.

O tecnólogo será o profissional que irá adquirir conhecimentos e desenvolver competências e atitudes adequadas à sua intervenção prática. A atividade profissional será, portanto, instrumental, dirigida à solução de problemas, mediante a aplicação de princípios e técnicas científicas.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 16/99, duas indicações do Ministério da Educação são consideradas básicas para o ensino profissionalizante: “[...] elaboração de currículos a partir de competências profissionais gerais do técnico por área; e cada instituição deve poder construir seu currículo pleno de modo a considerar as peculiaridades do desenvolvimento tecnológico com flexibilidade e atender às demandas do cidadão, do mercado de trabalho e da sociedade” (BRASIL, 2001, p. 99).

A elaboração de um currículo que responda às necessidades sociais, como é o caso da Educação Profissional, que objetiva capacitar ou qualificar o ingresso para o mercado de trabalho, é freqüentemente uma prática menos emancipatória e mais adaptativa. Tal currículo representa um instrumento de ajuste da educação ao que grupos dominantes entendem ser a resposta apropriada às necessidades da sociedade (ORLOWSKI, 2002).

A atividade prática é destacada no planejamento curricular do ensino profissionalizante. A profissionalização visa desenvolver habilidades e competências, instrumentos para a ação profissional. A prática configura-se como uma metodologia de ensino que permite alcançar os objetivos pré-estabelecidos – o aprendizado da profissão.

A Educação Profissional Básica, ainda que não sujeita à regulamentação, possui na formulação de seu currículo a mesma influência tecnicista. Tem na ausência de regulamentação sua maior possibilidade de avanço. Este modelo de ensino, caracterizado como não formal, possui a intenção de qualificar para o trabalho a população em geral, através do desenvolvimento de competências e habilidades. Sem o vínculo com a escola oficial, pode definir o currículo com flexibilidade e criatividade (ORLOWSKI, 2002).

4.2.1 – Modelo de Competências

O debate em torno das demandas de profissionalização, sobretudo no que se refere à estruturação do modelo de competências, tem-se reportado a uma apropriação das “teorias da competência”. Observamos, no entanto, que essas apropriações não ocorrem de forma linear, mas reconfiguram aquelas teorias adequando-as ao contexto gerador de mudanças no mundo de trabalho (SILVA, 2008).

Hirata (1994) chama a atenção para a multidimensionalidade do conceito de qualificação, pois esta compreende, de um lado, a *qualificação do emprego* (conjunto de exigências definidas a partir do posto de trabalho), *qualificação do trabalhador* (conjunto de atributos dos trabalhadores, mais amplo que o primeiro por incluir as qualificações sociais ou tácitas) e *qualificação como relação social*, historicamente redefinida entre capital e trabalho.

A competência, por seu turno, segundo Hirata, 1994:

É uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França. Noção ainda bastante imprecisa, se comparada ao conceito de qualificação, um dos conceitos-chaves da sociologia do trabalho francesa desde os seus primórdios; noção marcada política e ideologicamente por sua origem, e da qual está totalmente ausente a idéia de relação social que define o conceito de qualificação para alguns autores (p. 132).

A noção de competência é ligada às novas concepções de trabalho, baseadas na flexibilidade e reconversão permanente, em que são necessárias autonomia, responsabilidade, capacidade de comunicação e polivalência. Ter a competência como eixo central do ensino profissionalizante implica modificar o desenho curricular e as práticas pedagógicas que se voltam à aprendizagem de conceitos e técnicas, transcendendo o plano meramente instrumental (ORLOWSKI, 2002).

O “modelo de competências” passa a ser a diretriz para a formação do trabalhador, em substituição ao conceito de qualificação, segundo as perspectivas do capital, na dimensão do “saber ser”, na qual, “se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para um fim” (FERRETTI, 1997, p.258), ou seja, se direcionam para a valorização do capital. Logo, no mundo produtivo a competência é inseparável da ação, cabendo ao trabalhador tornar-se capaz de utilizar os conhecimentos teóricos e técnicos para decisão e execução diante da ação.

Segundo Lima (2005),

Nos anos 90, é no contexto das políticas educacionais e das reformas educativas implementadas que o *conceito de competências* passa a ser elemento orientador nos referenciais e nas diretrizes curriculares para o ensino médio, para a educação profissional e para a formação de professores. A principal mudança ocorre na (re) organização da prática pedagógica enquanto transmissão de conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a *construção de competências*, ou seja, a organização dos currículos se dá de forma a atender às competências demandadas pelo mundo do trabalho. A ênfase na educação profissional passa a ser no desenvolvimento de atributos individuais cognitivo e social, adquiridos na escolarização e nas experiências de trabalho (p.104).

Poderíamos sintetizar a palavra competência como a capacidade produtiva de um indivíduo, ou seja, a capacidade de adaptar-se ao contexto de trabalho de produção no capitalismo. Através dessas competências, os indivíduos tornam-se aptos a “resolverem problemas”.

Segundo Mertens (1997), o modelo de competências confere vantagens à estruturação curricular pois:

Competência significa resolver um problema e alcançar um resultado com critérios de qualidade, isto exige que o ensino seja do tipo integral: que combine conhecimentos gerais e específicos com experiências de trabalho. As vantagens de um currículo orientado à resolução de problemas são: a) se leva em conta a forma de aprender; b) se concede maior importância a ensinar a forma de aprender do que a assimilação de conhecimentos; c) se logra maior pertinência que no enfoque baseado em disciplinas e especialidades acadêmicas; e d) se ganha maior flexibilidade do que com outros métodos. A formação baseada em normas de competência laboral facilita a educação pela alternância, permitindo ao indivíduo transitar entre a aula e a prática do trabalho, ademais estimula a formação contínua dos trabalhadores e propicia que as empresas respondam às expectativas de seu pessoal do ponto de vista de remuneração face às competências alcançadas (p.37).

A educação profissional é, então, concebida sob a ótica de um novo paradigma pedagógico, isto é, de competências a serem construídas pelo sujeito que aprende como resposta ao novo perfil de “laborabilidade ou trabalhabilidade”. Objetiva-se uma formação para as competências exigidas pela globalização, produtividade e competitividade no mundo do trabalho (BRASIL, 2000).

A noção de competências explicita-se na organização do ensino por áreas profissionais, na modularização dos cursos, na formulação dos currículos plenos elaborados a partir das diretrizes curriculares nacionais. A matriz curricular é referenciada nos princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização. As competências são identificadas por um perfil através da análise funcional, com a participação de professores, empresários e

trabalhadores, de maneira constante e atualizada, por meio de mecanismos institucionalizados pelo Ministério da Educação (DECRETO Nº2.208/97, art.7º).

De acordo com Lima (2005), podemos concluir que:

Para a construção de competências a *metodologia* é tida como essencial, cabendo ao professor a função de monitorar, orientar e assessorar o aluno no processo de aprendizagem desencadeado por desafios, problemas e/ou projetos propostos como eixo do currículo a ser desenvolvido para a qualificação ou habilitação de um técnico numa área profissional específica. O trabalho educacional é redirecionado do “ensinar para o aprender”, isto é, do que “é preciso aprender no mundo contemporâneo e futuro”. O conceito de competências associa-se aos “saberes (saber, saber fazer e saber ser) articulados e mobilizados através de esquemas mentais”, e também às habilidades, aos valores/atitudes, objetivando o “desempenho eficiente e eficaz” do indivíduo (p.106).

Frente ao exposto, podemos concluir que as políticas para a educação profissional se encontram em plena obediência às exigências dos organismos internacionais, os quais enfatizam que a oferta de educação básica é condição primordial para o ingresso do país no mercado global.

Mesmo que a universalização do ensino básico seja um direito inquestionável, não existe uma relação entre escolarização, qualificação profissional e desenvolvimento econômico como nos faz crer o discurso oficial.

Na próxima seção discutimos e contextualizamos politicamente a proposta curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem.

**5. PROPOSTA CURRICULAR DO CURSO HABILITAÇÃO
PROFISSIONAL TÉCNICO EM ENFERMAGEM –
CONTEXTUALIZAÇÃO POLÍTICA**

Nesta seção situamos a política de formação profissional mencionando os diversos projetos de reestruturação do ensino médio profissional que foram debatidos durante a primeira metade dos anos de 1990, para, a seguir, discutirmos a Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem.

De acordo com Manfredi (2003), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) e o Decreto Federal nº 2.208/97 instituíram as bases para a reforma do ensino profissionalizante no Brasil. Tal reforma implantada nas duas últimas gestões do governo Fernando Henrique Cardoso foi fruto de um processo histórico de disputas políticas e ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Antes da aprovação da LDB, durante a primeira metade dos anos de 1990, vários projetos de reestruturação do ensino médio e profissional foram objeto de debate e enfrentamento. Os diferentes projetos representavam aspirações e as propostas de diferentes grupos sociais que apoiaram os diversos anteprojetos de lei em tramitação na Câmara e no Senado Educação Nacional.

Nesse sentido, antes de discutirmos a Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem nos detemos na análise dos diferentes projetos de educação que vinham sendo debatidos em nossa sociedade pelos diferentes protagonistas sociais (trabalhadores, educadores, empresários, governo) com o objetivo de mostrar que o projeto instituído adotou e universalizou um dos projetos em disputa.

5.1 – Projetos de Educação em Disputa

5.1.2 - Projetos Estaduais

As bases do projeto da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho e Emprego foram elaboradas a partir de um diagnóstico das condições e carências da educação escolar, em particular do ensino profissional.

Como linhas programáticas, previa o desenvolvimento de estratégias formativas destinadas à qualificação e requalificação dos trabalhadores jovens e adultos enfatizando a sua formação continuada.

De acordo com Manfredi (2003),

[...] em tal projeto há a negação da dicotomia entre Educação Básica e Educação Profissional e da sobreposição ou substituição da segunda pela primeira, o entendimento de que a formação profissional deve enfatizar o desenvolvimento de habilidades e de conhecimentos básicos, específicos e de gestão, voltados para o desenvolvimento plural do indivíduo, e o reconhecimento e a valorização dos saberes adquiridos por meio das experiências de trabalho, e seu credenciamento garantido a possibilidade de reingresso no sistema educacional formal (p.116).

Tal projeto previa ainda a criação de Centros Públicos de Educação Profissional, os quais seriam responsáveis por cursos, serviços e assessorias à comunidade.

Em 1991, o MEC, por intermédio da Secretaria Nacional do Ensino Técnico (Senete) elaborou a proposta do Sistema Nacional de Educação Tecnológica.

Seguindo o modelo dos países do Primeiro Mundo, justificava-se que para o Brasil ingressar em um novo patamar de desenvolvimento, seria preciso fazer investimentos na formação e desenvolvimento de recursos humanos (MANFREDI, 2003).

Caminhando por esta linha de raciocínio, as políticas de governo passariam a repousar em uma forte base de sustentação que seria construída por uma sólida educação tecnológica visando o desenvolvimento e a geração de tecnologias.

O Sistema Nacional de Educação Tecnológica englobaria as escolas técnicas do setor público, privado, estadual e municipal e as instituições particulares da rede Senai e Senac.

Segundo Kuenzer (1997), este sistema ofertaria as seguintes modalidades de cursos:

- qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola regular e aos que completando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, independentemente da formação escolar;
- educação prática em nível de primeiro grau, integrada ao currículo de primeiro grau; poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagens de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;
- formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnicos científicos se respaldam na educação geral;
- formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnólogos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágio;
- formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação geral mais abrangente, preparando “não só para o exercício da profissional, como também para a investigação científica” (p.118).

Identificamos neste projeto, modalidades que futuramente vieram a ser adaptadas para estruturarem a reforma oficial do ensino técnico como por exemplo: a formação técnica de

nível médio sendo oferecida em áreas definidas (Escolas Técnicas) e a desvinculação da formação superior da formação técnica.

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec) foi então criada com a posse do ministro Paulo Renato sendo que este projeto ajudou a orientar a elaboração dos projetos de reforma do ensino médio e tecnológico (consolidada, inicialmente, no Projeto de Lei nº 1.603/96 e, depois, no Decreto nº 2.208/97).

5.1.3 - Projetos da Sociedade Civil - Educadores e Organizações Populares e Sindicais

As entidades profissionais de educação juntamente com outros setores da sociedade civil, articulados no Fórum de Defesa da Escola Pública, propuseram a criação da escola básica unitária, sustentada pela justificativa de construção de um sistema de educação integrado que viesse a propiciar a unificação entre trabalho, ciência e tecnologia (MANFREDI, 2003).

Conforme Kuenzer (1997):

A nova escola, por meio de uma concepção articulada e integrada de Sistema Nacional de Educação, tal como prevê a LDB, será inicialmente de cultura geral única para todos, de modo que generalize uma sólida base comum de conhecimentos básicos, nos níveis elementar e médio, só após o que se passará à formação profissional especializada. O conteúdo a ser ensinado não terá finalidades práticas imediatas, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida, o movimento concreto da realidade social (p. 32-39).

A formação profissional envolvendo diferentes especializações ocorreria, nesta proposta, após a conclusão da escola básica.

Através da escola básica se buscaria nova maneira de valorizar e desenvolver as capacidades para trabalhar técnica e intelectualmente, garantido desta forma que jovens e adultos pudessem atuar no processo de construção social como cidadãos e trabalhadores (MANFREDI, 2003).

Ainda, de acordo com Manfredi (2003),

O projeto da escola básica unitária também tem como pressuposto a universalização do ensino público e gratuito para toda a população infantil e juvenil em idade de freqüentar a escola, estendendo a escolaridade obrigatória, como nos países europeus, também para o ensino médio (p. 121).

Esta proposta fez parte do ideário das principais entidades sindicais de trabalhadores de educação como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

5.1.4 - Projetos dos Empresários Industriais

Ao ingressarem na década de 1990, os empresários industriais teriam de enfrentar um triplo desafio: renovar e transformar os sistemas de formação profissional do qual sempre se ocuparam; assumir um papel mais ativo na superação dos baixos níveis de escolaridade e de analfabetismo; e enfrentar o descompasso existente entre a formação geral propiciada pela escola e àquela exigida pelos processos de modernização produtiva e de globalização da economia (MANFREDI, 2003).

Em 1996, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) apresentou ao Congresso Nacional o documento *Custo Brasil – uma agenda no Congresso*. Entre as principais linhas de ação que deveriam ser adotadas no campo da educação básica e profissional Manfredi (2003) destaca:

- a) Universalização do ensino fundamental e a busca de padrões elevados de educação básica formal;
- b) Valorização da atividade de ensino e treinamento;
- c) Paralela e complementarmente ao sistema básico, o sistema de educação técnica profissionalizante, no qual o Senai tem um papel estratégico, deverá ser reforçado até como opção vocacional efetiva dos jovens que completam seu período educacional;
- d) Criação de programas especiais de reciclagem e de educação de adultos, para a população analfabeta ou com níveis mínimos de escolaridade, com o objetivo de sanar deficiências acumuladas pelo sistema passado (p. 124).

Ainda em 1996, a Confederação Nacional da Indústria (CNI) juntamente com o Serviço Social da Indústria (Sesi), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e o Instituto Euvaldo Lodi (IEL) entregaram ao governo federal o documento *Competitividade: propostas de empresários para a melhoria da qualidade da educação*.

No campo da educação profissional, como recomendações para os governos – federal, estaduais e municipais, destacamos, de acordo com Manfredi (2003):

- Instituir a participação empresarial nos Conselhos de Ensino das escolas técnicas e de Educação Profissional em geral;
- Reestruturar o ensino de 2º grau, visando melhor articulação entre educação geral e conteúdos técnico-científicos necessários à qualificação profissional;
- Promover a cooperação, a integração e a articulação entre universidades e os sistemas de Educação Profissional (Sesi, Senac, Senat), no sentido de oferecer a partir da 5ª série do 1º grau, oportunidades de Educação Profissional;

- Estimular a realização de convênios com sindicatos e associações empresariais e de trabalhadores, para que estes também atuem como agentes de Educação Profissional;
- Incentivar pesquisas, com o objetivo de subsidiar a formulação de uma política nacional de qualificação profissional, estimulando a formação de tecnólogos;
- Realizar programas internos de desenvolvimento de recursos humanos, incentivando o trabalhador a participar de cursos, seminários e palestras que contribuam para a sua integração em todos os setores da empresa e que o qualifiquem para tarefas multidisciplinares;
- Colaborar com as escolas em sua área de atuação, oferecendo espaços para a Educação Profissional, mantendo convênios com sistemas de Educação Profissional e ampliando as parcerias com as entidades do Sistema S (Sesi, Senai e IEL);
- Manter uma política educacional interna, permitindo o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional de seus funcionários;
- Propiciar cursos, seminários e palestras, objetivando maior participação do trabalhador, sua capacitação para tarefas multidisciplinares e sua integração a todos os segmentos da empresa;
- Valorizar os trabalhadores do “chão de fábrica” mediante o complemento do ensino básico e de noções de higiene e saúde em geral;
- Criar, em parceria com as instituições técnicas, cursos específicos para que os técnicos e trabalhadores em geral operem adequadamente as novas máquinas e os equipamentos eletrônicos;
- Criar sistemas de bolsa de estudos para incentivar os trabalhadores na educação continuada (p. 124-127).

Ao analisarmos o projeto dos empresários industriais podemos concluir que em um período marcado por transformações na produção e no trabalho, emergia a necessidade de um profissional mais competitivo e qualificado. No entanto, para a aquisição de profissionais cada vez mais competitivos e qualificados, tornava-se necessário prepará-los conforme as necessidades do mercado de trabalho. Portanto a questão da empregabilidade residiria no indivíduo e não na sociedade.

Assim, como os demais segmentos, pudemos observar que os empresários reivindicaram a sua participação na elaboração, execução e gestão das políticas públicas. No entanto, este grupo social posicionou-se a favor do aumento da escolaridade básica, da melhoria qualitativa da escola pública de nível fundamental e da reformulação e ampliação do atual sistema de ensino profissional, não questionado sua natureza dual (MANFREDI, 2003).

5.2 - Reforma do Ensino Profissional – Proposta Oficial

Em março de 1996, o Ministério da Educação (MEC) apresentou no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 1603/96 que previa mudanças do ensino técnico e tecnológico.

De acordo com Cunha (2000 apud MATIAS, 2004), esse Projeto de Lei, continha especialmente a separação entre os ensinos acadêmico e o profissional, separando assim a formação geral da formação especial. A alegação usada foi de que o ensino técnico integrado

ao ensino médio tinha alto custo e era utilizado fundamentalmente como acesso à universidade pelos alunos oriundos da classe média.

Com a aprovação pelo Congresso Nacional do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, oriundo do Senado e sancionado pelo presidente da República, em dezembro de 1996, o governo interpretou que a Educação Profissional poderia ser regulamentada sem necessidade de nova Lei, podendo decretar a sua organização (CUNHA 2000 apud MATIAS, 2004).

A partir desta interpretação retirou-se o Projeto de Lei nº 1.603/96, que permitia propositura de emendas através de segmentos organizados da sociedade. Com conteúdos idênticos ao contido originalmente no Projeto de Lei nº 1.603/96 estabeleceu-se o Decreto nº 2.208/97 que não dependeu do legislativo para sua aprovação. Dessa forma, as mudanças na Educação Profissional ocorreram de cima para baixo desconsiderando a participação da sociedade.

Segundo Matias (2004),

Assim respaldado na nova LDB e no Decreto nº 2.208/97, o Governo Federal regulamentou a implantação da reforma da Educação Profissional, tendo como alteração principal a desvinculação entre ensino acadêmico e profissional. Uma das principais inadequações desse novo modelo, no qual os cursos técnicos passaram a ser pós-médio ou concomitante ao mesmo e em escolas diferentes, foi a diminuição do tempo de formação, causando a quebra de uma cultura de formação técnico-artesanal que se estabelecia junto ao alunado ao longo de uma convivência maior com os professores de disciplinas de formação geral e os de formação especial que possibilitava uma articulação do conhecimento (p.39).

A Educação Profissional passou a ter um caráter complementar, sendo responsável por conduzir ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, destinando-se à alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2003).

Nos artigos 39 a 42 (capítulo III do Título V) do Decreto nº 2.208/97, a Educação Profissional tem por objetivos:

- a) Formar técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia;
- b) Especializar e aperfeiçoar (o trabalhador em seus) conhecimentos tecnológicos;
- c) Qualificar, requalificar e treinar jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, para sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho. (BRASIL, 2001, p.14).

Manfredi (2003) destaca que além dos níveis (básico, técnico e tecnológico) o decreto em questão definiu outras modificações para a Educação Profissional:

- O currículo do ensino técnico será organizado por disciplinas, agrupadas por áreas e setores da economia e sob a forma de módulos.
- Os diferentes módulos poderão fazer parte de mais de uma habilitação específica, ensejando a possibilidade de construção de itinerários formativos.
- Os módulos podem ser cursados em instituições diferentes e ter caráter conclusivo para efeito de qualificação profissional, dando direito a certificados de competência.
- As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% da carga horária mínima desse nível de ensino passam a ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional que venha a ser cursado, independentemente de exames específicos.
- A frequência e a aprovação em todos os módulos referentes a uma habilitação técnica ou à aprovação em exames organizados pelos sistemas federal e estadual de ensino conferem ao aluno o diploma de técnico de nível médio na referida habilitação.
- As disciplinas do currículo de ensino técnico serão ministradas por professores, instrutores e monitores, detentores de experiência profissional em determinada área/ou atividade profissional, os quais deverão receber formação para o magistério (prévia ou concomitante), mediante cursos regulares de licenciatura ou de programas especiais de formação pedagógica.
- Somente os níveis técnico e tecnológico terão suas organizações curriculares normatizadas pelos órgãos educacionais competentes de nível federal e estadual.
- Compete ao MEC o estabelecimento de diretrizes curriculares nacionais (carga horária, conteúdos mínimos, habilidades e competências básicas por habilitação profissional do ensino técnico), com base em insumos recebidos do setor produtivo, em consequência de estudos de demanda, cabendo aos sistemas o estabelecimento de currículos básicos e da parte diversificada.
- Os sistemas federal e estaduais de ensino implementarão, mediante exames, a certificação de competências, para fins de dispensa de disciplinas ou módulos em cursos de habilitação do ensino técnico (incluindo aquelas adquiridas em espaços de aprendizagem fora da escola).
- O estabelecimento da obrigatoriedade de que a rede de escolas técnicas públicas e privadas estenda o atendimento para além do nível médio, podendo atuar nos níveis básico e pós-médio (isto é de especialização) (p.130-132).

O ensino médio desvinculou-se do ensino técnico adquirindo, portanto, a configuração que se visualiza na Figura 2. Os currículos passaram a ser organizados por módulos, sendo que um módulo corresponderia a uma etapa de aprendizagem objetivando formação específica no desenvolvimento de competências.

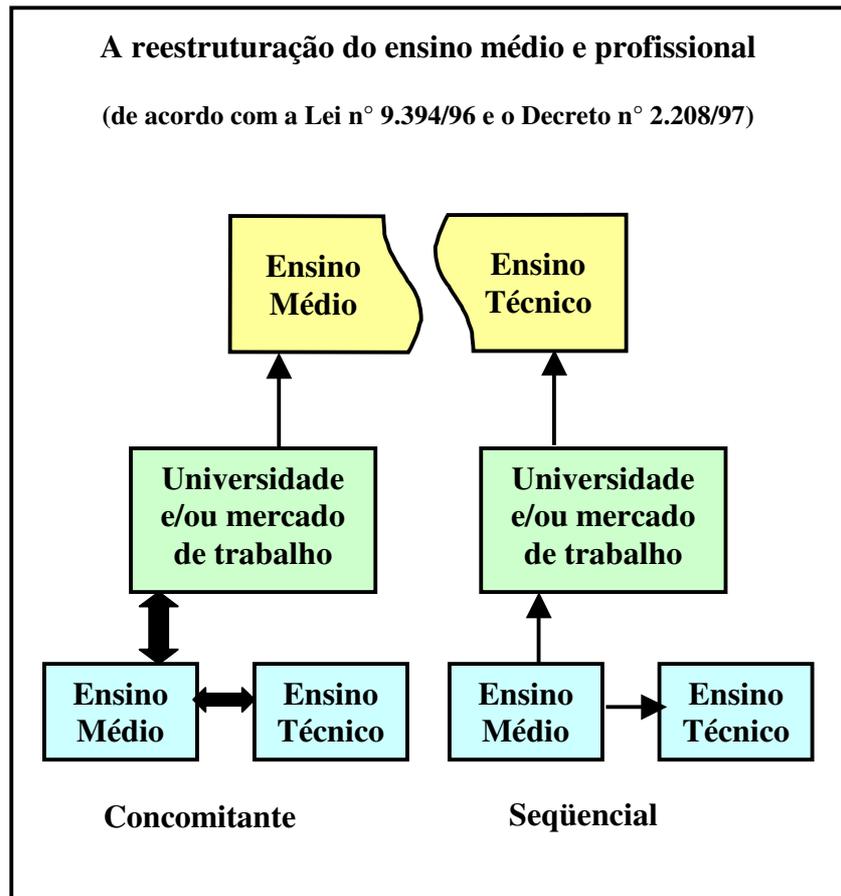


Figura 2: A reestruturação do ensino médio e profissional (MANFREDI, 2003, p. 132).

A regulamentação do Decreto n° 2.208/97 introduziu também uma outra alteração no que diz respeito à forma de financiamento para expansão, ampliação, reforma, aquisição de materiais e capacitação de servidores. Para as instituições da rede federal de ensino profissional, o financiamento para essas atividades passou a ser feito somente através do Programa de Expansão da Educação Profissional – Proep (BRASIL, 2001 apud MATIAS, 2004).

A seguir caracterizamos o Proep uma vez que o Centro de Educação Profissional em estudo é financiado com recursos do Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio do Proep.

5.3 - Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep)

O Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) é o instrumento utilizado pelo MEC para viabilizar a implementação da Reforma da Educação Profissional. Através deste programa, o MEC financia a expansão e modernização da rede de Educação

Profissional, mediante o estabelecimento de parcerias com instituições públicas e do chamado segmento Comunitário (MATIAS, 2004).

Os recursos do Proep são compostos de dotações orçamentárias do governo federal (25% do Ministério da Educação - MEC, 25% do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, por meio do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE) e 50% de empréstimos do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID (MANFREDI, 2003).

A liberação dos recursos vincula-se à elaboração pela Instituição de Ensino profissional de um Plano de Implantação da Reforma que será submetido à aprovação dos órgãos competentes, conforme previsto na Portaria do MEC nº 646/97.

De acordo com o Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997 (BRASIL, 2001 apud MATIAS, 2004),

No âmbito da rede federal de Educação Tecnológica, o acesso aos recursos do PROEP está condicionado ao compromisso da instituição com o cumprimento de uma série de medidas que vão ao encontro da reforma da Educação Profissional, conforme preconizada pelo decreto nº 2.208/97, tais como: a) oferta de cursos de nível técnico, desenvolvidos concomitantemente com o ensino médio; b) oferta de cursos de nível técnico destinados a egressos de nível médio, por via regular ou supletiva; c) oferta de cursos de qualificação, requalificação, reprofissionalização de jovens, adultos e trabalhadores em geral, com qualquer nível de escolarização; d) manutenção da oferta de ensino médio, com matrículas independente da educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares existentes em 1997. (p.64).

O Plano de Implantação da Reforma de uma determinada instituição de Ensino Profissional, estando em conformidade com as diretrizes da Reforma da Educação Profissional, faz com que a mesma fique habilitada a elaborar seu projeto de investimento e receber recursos do Proep (MATIAS, 2004).

O Segmento Comunitário é entendido, no âmbito do Proep, pelo conjunto de entidades representativas da sociedade civil organizada, que atuam ou pretendem atuar na área da Educação Profissional, tais como: sindicatos patronais ou de empregados, de qualquer setor profissional, instituições privadas sem fins lucrativos, preferencialmente articuladas em parcerias, com ou sem participação do poder público. Para efeito deste programa, as Prefeituras Municipais também fazem parte do segmento comunitário.

O acesso às verbas do Proep por escolas do Segmento Comunitário se faz através da existência de uma instituição mantenedora, que assuma a responsabilidade pela manutenção da escola, incluindo o pagamento de pessoal. Portanto, o governo federal, constrói, amplia e equipa as escolas e a partir daí elas passam a se manter sem a participação governamental (MATIAS, 2004).

As escolas deste segmento comprometem-se com um plano de metas em relação ao número de matrículas e de cursos a serem atingidos. Outro aspecto importante é que a instituição também se compromete a manter 50% de vagas gratuitas, a serem destinadas a alunos carentes, durante a vigência do convênio.

Conforme aponta Matias (2004),

Como conseqüência desse modelo, uma escola do Segmento Comunitário para se manter financeiramente, necessariamente deve buscar formas de gerar rendas para viabilizar seu funcionamento. Isso poderá ser conseguido através de parcerias com empresas, doações, prestação de serviços ou cobrança de mensalidades. Sem a contribuição financeira dos empresários, uma escola do Segmento Comunitário para se manter terá inevitavelmente que recorrer à cobrança de mensalidades, prevista nos convênios assinados com o PROEP. É previsto que a cobrança seja feita no percentual de até 50% do número de matrículas, durante os anos de vigência dos convênios, geralmente de cinco anos. Terminada a vigência do convênio, a instituição de ensino não tem mais compromisso com as matrículas gratuitas, se tornando proprietária do patrimônio recebido através do PROEP (p. 44-45).

O Centro Profissionalizante de nosso estudo contou com o apoio dos recursos do Proep, por intermédio de convênio assinado em maio de 1999, entre o MEC o Sindicato de Saúde (Entidade Mantenedora, responsável pela operação e manutenção), no valor total de R\$ 1.877.161,46, distribuídos em: infra-estrutura física, equipamentos e laboratórios, capacitação e treinamento, material de ensino-aprendizagem, consultoria e serviços (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003).

Atualmente, o Centro de Educação Profissional estudado apresenta a configuração evidenciada na Figura 3.

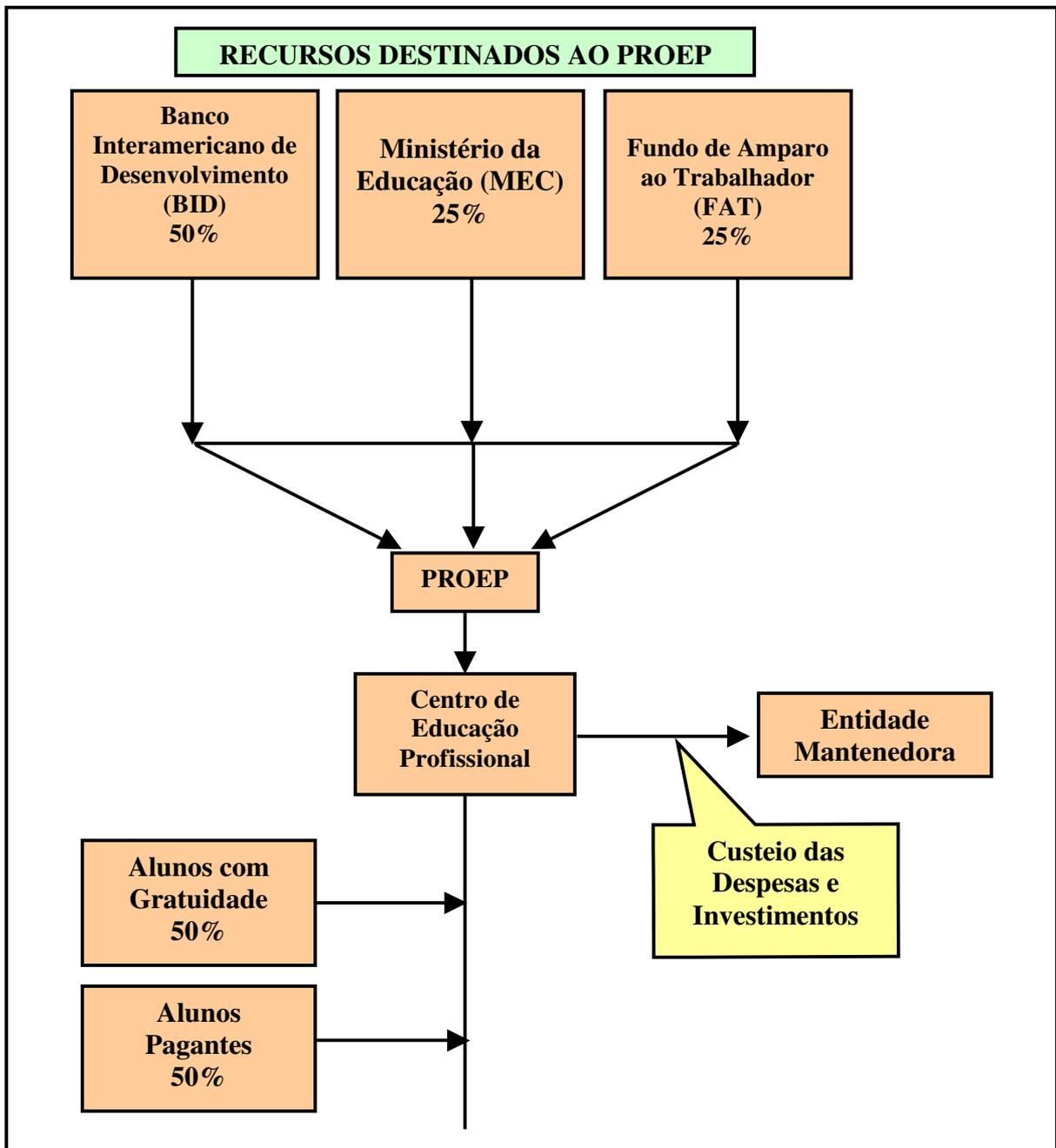


Figura 3: Recursos destinados pelo Programa de Expansão da Educação Profissional (Proep) ao Centro de Educação Profissional (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003).

No convênio estabelecido entre o Proep e Centro de Educação Profissional, este se responsabilizou em ofertar cursos nas áreas de saúde (Técnico em Enfermagem, Técnico em Patologia Clínica e Técnico em Radiologia e Diagnóstico por Imagem) e gestão (Técnico em Gestão em Saúde) assim como cursos de qualificação e requalificação profissional de nível

básico nas áreas correlatas aos cursos técnicos ofertados. O índice de gratuidade dos cursos técnicos deveria ser de 50% e estabeleceu-se que a projeção de matrículas nos cursos de educação profissional a serem ofertados no ano de 2002 seria de 1.240 no nível Básico e 620 no nível Técnico.

5.4 - Proposta Curricular do Curso Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem

De acordo com o Projeto Pedagógico do Centro de Educação Profissionalizante estudado a Habilitação Profissional Técnica em Enfermagem foi criada com os seguintes objetivos:

- I - Proporcionar a formação de Técnicos de enfermagem aptos a realizarem, sob supervisão do enfermeiro, ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação, referenciadas nas necessidades de saúde individuais e coletivas determinadas pelo processo gerador de saúde e doença;
- II - Proporcionar aos alunos oportunidades para construção de competências que resultem no saber, no saber fazer e no saber ser;
- III - Proporcionar, concomitantemente à formação profissional, o preparo dos alunos para o exercício da cidadania. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p.3).

Para o ingresso na Habilitação Profissional Técnica em Enfermagem, o aluno deve no mínimo, estar matriculado na 1ª série do Ensino Médio, devendo ser submetido a processo seletivo, segundo critérios estabelecidos pela escola em regulamento específico. Para o ingresso na Qualificação Profissional de Auxiliar de Enfermagem, o aluno deverá no mínimo, ter concluído o Ensino Fundamental. Os alunos que não tenham concluído ou não estejam cursando o Ensino Médio são orientados a cursá-lo e alertados de que na continuidade dos estudos não poderão receber o diploma de técnico na habilitação profissional, enquanto não comprovarem o Ensino Médio.

O acesso aos módulos subseqüentes ao inicial ocorre por classificação com aproveitamento no módulo anterior ou por reclassificação, nos casos de aproveitamento de estudos, conforme estabelecido no Plano de Curso.

O primeiro módulo possibilita uma terminalidade, com direito a certificado de Qualificação Profissional Auxiliar de Enfermagem e representa o itinerário para o segundo módulo que habilita o aluno ao diploma de Técnico em Enfermagem, conforme ilustra a Figura 4.

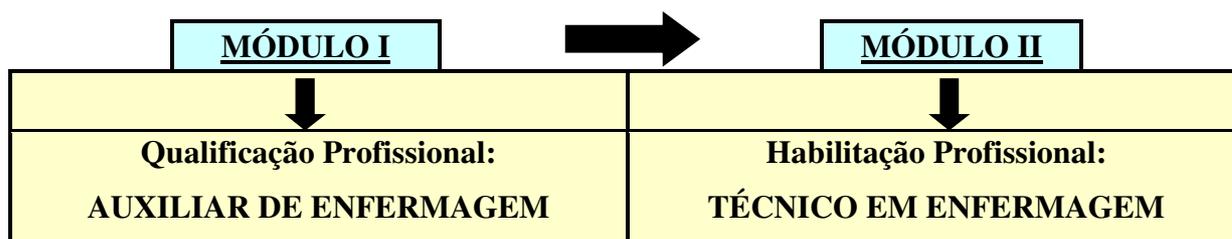


Figura 4: Itinerário formativo do Curso (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 7).

O currículo do curso foi organizado de forma a garantir que cada um de seus módulos apresente uma estrutura que contemple, preferencialmente, de forma integrada, em cada componente curricular, as seguintes dimensões:

- a) Competências e habilidades gerais da área da saúde e específicas da profissão;
- b) Conhecimentos científicos e tecnológicos relacionados à profissão;
- c) Atributos pessoais e habilidades comuns ao mundo do trabalho e à área profissional. (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 7).

Os componentes curriculares que compõem cada módulo, e através dos quais serão desenvolvidas as competências e habilidades requeridas para a composição do perfil profissional de conclusão de curso, constam do Quadro Curricular (Anexo A).

Do ponto de vista pedagógico, o desenvolvimento do currículo tenta privilegiar a interdisciplinaridade e considera o aluno como agente do processo de construção das competências e habilidades requeridas para o exercício profissional.

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico observamos que no Módulo I (Qualificação Profissional Auxiliar de Enfermagem) e Módulo II (Habilitação Profissional Técnico em Enfermagem), o aluno irá desenvolver, conforme descritas na figura 4 e 5, Funções e Subfunções.

<p>MÓDULO I</p> <p>QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: AUXILIAR DE ENFERMAGEM</p> <p><u>FUNÇÃO 1 – APOIO DIAGNÓSTICO</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 1.1 – Preparação e Acompanhamento de Exames Diagnósticos</p> <p><u>FUNÇÃO 2 – EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 2.1 – Educação para o Autocuidado</p> <p><u>FUNÇÃO 3 – PROTEÇÃO E PREVENÇÃO</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 3.1 – Promoção da Saúde e Segurança no Trabalho</p> <p>SUBFUNÇÃO 3.2 – Promoção da Biossegurança nas Ações de Saúde</p> <p>SUBFUNÇÃO 3.3 – Biossegurança nas Ações de Enfermagem</p> <p>SUBFUNÇÃO 3.4 – Assistência em Saúde Coletiva</p> <p><u>FUNÇÃO 4 – RECUPERAÇÃO/REABILITAÇÃO</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 4.1 - Prestação de Primeiros Socorros</p> <p>SUBFUNÇÃO 4.2 – Assistência a Clientes/Pacientes em Tratamento Clínico</p> <p>SUBFUNÇÃO 4.3 – Assistência a Clientes/Pacientes em Tratamento Cirúrgico</p> <p>SUBFUNÇÃO 4.4 – Assistência à Criança, ao Adolescente/Jovem e à Mulher</p> <p><u>FUNÇÃO 5 – GESTÃO EM SAÚDE</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 5.1 – Organização do Processo de Trabalho em Saúde</p>
--

Figura 5: Funções e Subfunções do Módulo I - Qualificação Profissional: Auxiliar de Enfermagem (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 7-8).

<p>MÓDULO II</p> <p>HABILITAÇÃO PROFISSIONAL: TÉCNICO EM ENFERMAGEM</p> <p><u>FUNÇÃO 1 – PROTEÇÃO E PREVENÇÃO</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 1.1 – Assistência em Saúde Coletiva</p> <p><u>FUNÇÃO 2 – RECUPERAÇÃO E REABILITAÇÃO</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 2.1 – Assistência a Clientes/Pacientes em Tratamento Clínico</p> <p>SUBFUNÇÃO 2.2 - Assistência a Clientes/Pacientes em Tratamento Cirúrgico</p> <p>SUBFUNÇÃO 2.3 – Assistência em Saúde Mental</p> <p>SUBFUNÇÃO 2.4 – Assistência a Clientes/Pacientes em Situações de Urgência e Emergência</p> <p>SUBFUNÇÃO 2.5 – Assistência a Pacientes em Estado Grave</p> <p><u>FUNÇÃO 3 – GESTÃO EM SAÚDE</u></p> <p>SUBFUNÇÃO 3.1 – Organização do Processo de Trabalho em Enfermagem</p>
--

Figura 6: Funções e Subfunções do Módulo II - Habilitação Profissional: Técnico em Enfermagem (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 25-26).

Tanto no módulo I quanto no II, para cada função e subfunção estão previstas competências, habilidades e bases tecnológicas, conforme exemplificamos na Figura 07.

MÓDULO I – QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL: AUXILIAR DE ENFERMAGEM		
FUNÇÃO 1 – APOIO DIAGNÓSTICO		
SUBFUNÇÃO 1.1 – Preparação e Acompanhamento de Exames Diagnósticos		
COMPETÊNCIAS	HABILIDADES	BASES TECNOLÓGICAS
Selecionar materiais e equipamentos necessários ao exame clínico geral e especializado, assim como verificar o seu funcionamento.	Preparar material e local necessário: auxiliar ou proceder à coleta de material para exame.	Materiais necessários ao exame clínico e geral especializado.
Identificar e caracterizar medidas antropométricas e sinais vitais e reconhecer a importância das mesmas na avaliação da saúde do cliente/paciente.	Informar, orientar, encaminhar, preparar, apoiar e posicionar o cliente/paciente antes e durante o exame a ser realizado.	Medidas antropométricas.
Conhecer e caracterizar os principais exames e cuidados de enfermagem necessários a sua realização.	Posicionar o cliente/paciente de acordo com o exame a que irá se submeter.	Normas técnicas e rotinas sobre coleta de materiais para exame.

Figura 7: Competências, Habilidades e Bases Tecnológicas referentes à Função 1, Subfunção 1.1 do Módulo I - Qualificação Profissional: Auxiliar de Enfermagem (PROJETO PEDAGÓGICO, 2003, p. 9).

A definição de competências e sua metodologia construtivista têm origem na França. A normalização de competências baseia-se nos resultados de aprendizagem e pelo desempenho dos indivíduos diante de problemas e dificuldades enfrentados (SILVA, 1998).

De acordo com Ramos, (2001), empregabilidade e competência definem-se mutuamente, sendo que uma é condição da outra e para a outra:

[...] a primeira é função das competências desenvolvidas e permanentemente atualizadas pelo trabalhador, transferíveis aos diversos contextos de trabalho. Em compensação, manter-se ativamente produtivo – ter empregabilidade – é uma condição importante para a atualização das competências, juntamente com a participação em cursos de formação profissional continuada (p.13).

Para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional. Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. A educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Acredita-se que através das competências, habilidades e bases tecnológicas presentes nos Projetos Pedagógicos, os alunos irão adquirir conhecimentos adequados à intervenção prática sendo que a sua atividade profissional será dirigida apenas à solução de problemas, mediante a aplicação de princípios e técnicas científicas que serão aprendidos no decorrer do curso.

A seguir apresentamos as Concepções de Qualidade presentes na literatura para compreender qual/quais delas são evidenciadas pelos alunos egressos em relação ao ensino profissionalizante em enfermagem.

6. CONCEPÇÕES DE QUALIDADE

Nesta seção discutimos os conceitos de qualidade encontrados na literatura (saudosista-autoritário, técnico, liberal, neoliberal, subjetivo-interpretativo, crítico-dialético e pós-moderno/holístico) para relacioná-los às concepções de qualidade apresentadas pelos alunos egressos assim como os seus desdobramentos para a educação.

6.1. Discutindo o Conceito

Para que possamos definir qualidade é necessário que pensemos de forma abrangente, multidimensional, social e historicamente, a partir de uma realidade específica e de um contexto concreto.

Demo (1994) define o termo qualidade como uma dimensão que aponta para a intensidade. Relaciona-se com profundidade, perfeição, principalmente com participação e criação.

Ainda, de acordo com o mesmo autor,

Educação tem sido o termo-resumo para designar qualidade, por uma série de razões:

- a) como instrumento, sinaliza a construção do conhecimento e como fim, a preocupação em torno da humanização da realidade e da vida;
- b) ligada à construção do conhecimento, impacta de modo decisivo tanto a cidadania quanto a competitividade, ganhando foro de investimento mais estratégico;
- c) como expediente formativo, primordial das novas gerações, apresenta procedimento dos mais pertinentes em termos de qualificar a população, tanto para fazer os meios como para atingir os fins;
- d) principalmente, estando na base de formação do sujeito histórico crítico e criativo, educação perfaz a estratégia mais decisiva de fazer oportunidade (1994, p.15).

Usa-se muitas vezes o conceito de “educação de qualidade” para acentuar seu compromisso construtivo de conhecimento. Pode ser tomado como pleonástico, já que os dois termos se implicam intrinsecamente. Não há como chegar à qualidade sem educação, bem como não será educação aquela que não se destinar a formar o sujeito histórico e criativo (DEMO, 1994).

De acordo com Fernandes (2002), o termo qualidade, atualmente tem se identificado principalmente com os resultados obtidos pelos estudantes, independente da forma de medi-los.

Silva (2008) ao discorrer sobre Educação e Qualidade diz:

O conceito de qualidade em educação pode ter várias interpretações, pois depende da concepção que o educador tenha dos fins do processo educativo e dos rumos que devem ser seguidos na formação do ser humano. De modo semelhante, os critérios

para a avaliação da qualidade da educação continuam sendo objeto de controvérsias, como as vividas hoje na educação brasileira. Contudo podemos dizer que a qualidade é um produto intrínseco dos cursos oferecidos, integra a alma das escolas, com uma dependência direta da formação e do aperfeiçoamento dos seus professores. Estes hoje estão convencidos de que a educação é contínua, pois os conhecimentos, também nas ciências humanas, são modificados diariamente, dada a rapidez dos avanços científicos e tecnológicos.

Compreender melhor o conceito de qualidade exige a necessidade de processos intersubjetivos que incluem critérios sociais, políticos, éticos e filosóficos, concernentes às dimensões humanas. A dimensão técnica é um conjunto de processos que inclui uma maneira ou habilidades de executar ou fazer algo; não pode ser desvinculada de outras dimensões, sem o risco de reduzi-la a uma visão tecnicista que acentua a fragmentação da prática profissional (BALZAN, 1995).

Esta pesquisa norteia-se pela visão crítico-dialética e de acordo com Soares (2006),

Na visão crítico-dialética qualidade é um conceito polissêmico, multidimensional, determinado por posturas ideológicas estabelecidas para atender a interesses diversos, e muitas vezes divergentes, como é o caso da educação e seu conceito de qualidade (p. 25).

Uma vez que qualidade na educação não tem o mesmo significado para grupos e camadas sociais diferentes, ou seja, as concepções de qualidade na educação são diversas e polissêmicas, dependem de diferentes fatores e interesses das camadas sociais que as elaboram (SOARES, 2006) é importante destacar qual concepção de qualidade orienta nossas análises, bem como evidenciar as diferentes concepções presentes na literatura.

Ao realizarmos o levantamento bibliográfico, evidenciamos a existência de sete concepções sobre qualidade na educação, que são descritas a seguir. No entanto, é importante assinalar que as apresentamos em suas características mais amplas, não sendo objetivo deste estudo discutir as variações internas de cada concepção.

6.1.2 - Qualidade na educação como um conceito saudosista-autoritário

Nesta concepção o parâmetro de qualidade vincula-se ao passado, ou seja, “a boa escola de antigamente” é tomada como referencial de qualidade na educação e remonta ao início do século XX. Propõe o retorno aos métodos utilizados pelo ensino tradicional e o respeito à autoridade dos docentes.

De acordo com Fernandes (2003),

A queda da qualidade é atribuída, de forma automática, ao aumento quantitativo dos sistemas de ensino, sem articulá-la às mudanças mais amplas, exteriores ao sistema escolar, o que resulta em postura elitista, autoritária e saudosista do suposto padrão de qualidade existente no passado (p.238).

Portanto, na perspectiva saudosista-autoritária, relaciona-se à perda da qualidade do ensino com o crescimento quantitativo do sistema escolar. Para os saudosistas, a indisciplina escolar seria facilmente resolvida com o retorno dos métodos tradicionais de ensino.

Também de acordo com Soares (2006),

A questão da qualidade é percebida, nessa perspectiva, de maneira idealizada e desvinculada do contexto histórico-social que a produz, sendo relacionada freqüentemente com um retorno ao passado, uma volta aos padrões rígidos e autoritários do ensino tradicional. Nessa concepção, a excelência da educação está no passado, nos professores e métodos tradicionais de ensino “daqueles tempos”, tempos em que os padrões eram rígidos e autoritários. Acredita-se, nessa concepção, que a qualidade deixou de ser boa por conta da expansão quantitativa do sistema de ensino. Por isso, julga-se que, com o retorno de padrões autoritários, alcançar-se-á novamente a boa qualidade perdida (p.29).

Observamos no campo educacional que houve uma passagem da administração centrada na concepção autoritária para uma administração centrada em princípios democráticos. No entanto, é importante ressaltarmos que para esta mudança de conceito foram necessárias mudanças de administração e gestão escolar assim como a mudança no enfoque teórico.

6.1.3 - Qualidade na educação como um conceito técnico

Nesta concepção observamos a vinculação da qualidade na educação com quantidade e qualidade de recursos tecnológicos que possibilitem realizar, com eficiência, inclusive econômica, o processo ensino-aprendizagem. Os critérios de qualidade vinculados à orientação técnica são quantitativos, centrados em resultados e se referem a valores como produtividade, eficiência, certeza e predição (FERNANDES, 2003).

Conforme aponta Soares (2006), na concepção técnica de qualidade

Grande importância se dá à modernização dos instrumentos de trabalho, como: computadores, multimídia, laboratórios, etc. Na orientação técnica de qualidade na educação, existe uma preocupação com o controle do aprendizado, que nesse sentido é o produto da educação. O conteúdo de um currículo preestabelecido é aplicado e depois se mede, de forma quantitativa (faltas, notas de provas, aprovações e/ou reprovações), os resultados apresentados (p.30).

Ainda de acordo com Soares (2006):

De maneira geral, pode-se dizer que, na perspectiva técnica de qualidade na educação, enfatiza-se a utilização de recursos materiais, tecnológicos e do ambiente físico como indicadores quantitativos de qualidade. As relações interpessoais não são valorizadas, evidenciando-se a importância do aprendizado, produto final da educação. A metodologia de ensino se dá por meio da transmissão de conhecimento e por disciplinas fragmentadas, em que o aprendizado é controlado com avaliações quantitativas e o sucesso escolar se concretiza em razão do esforço do aluno (p.32).

Portanto, nesta concepção, a qualidade do ensino relaciona-se diretamente à quantidade, portanto, a insuficiência de livros, textos, materiais e equipamentos serão parâmetros de avaliação importantes no resultado final do aprendizado do aluno.

Os objetivos educacionais são desconsiderados em relação à sua importância social e ignoram-se as várias concepções de ensino, educação e ciência, pertencentes às instituições (FERNANDES, 2002).

Esta concepção de qualidade não leva em conta a dinâmica do processo ensino e aprendizagem gerando intensas controvérsias. O homem passa a ser considerado com um ser passivo ou ativo e suas características, seu desenvolvimento são exclusivamente produtos influenciados pelo ambiente (GREGO VEIGA, 1991).

6.1.4 - Qualidade na educação como um conceito liberal

Nesta concepção o parâmetro de qualidade relaciona-se à estrutura interna da escola. Privilegia a forma, os métodos, a mudança curricular, o incremento de recursos materiais e financeiros, acreditando que a qualidade poderá resolver-se com providências nessas áreas e sob responsabilidade do Estado (FERNANDES, 2003).

O conceito liberal de qualidade na educação descontextualiza-se da realidade histórico-social, uma vez que confere somente ao esforço do indivíduo a capacidade de alcançar o sucesso, ocultando, assim, fatores como a classe social a que esse cidadão pertence (SOARES, 2006).

Ainda, de acordo com Soares (2006),

Pode-se dizer, em síntese, que o pensamento liberal na educação defende valores como a promoção do indivíduo, a igualdade de oportunidades e o esforço pessoal, desconectando o homem de sua realidade social. A entidade escola é vista, nesse modelo, como um meio para se galgar ascensão social e profissional, e é em seu microsistema que se entende a crise escolar. Na concepção liberal, a forma, os métodos, a mudança curricular e o incremento de recursos materiais e financeiros determinam a qualidade na educação (p.35).

Ao nos basearmos em Castanho (1989), podemos dizer que nesta concepção, a escola passa a ser reprodutora de desigualdades e agente de exclusão de parte da população ao defender valores de promoção individual.

6.1.5 - Qualidade na educação como um conceito neoliberal

Nesta concepção, a educação é vista como uma possibilidade de consumo individual e não como um direito social.

Segundo Fernandes (2003), a crise de qualidade pela qual passa o ensino é atribuída à incompetência administrativa do Estado que deveria deixá-lo nas mãos do mercado.

Sobre esta concepção de qualidade, Soares (2006) nos diz que:

O sistema educacional pode ser chamado de mercado educacional, cujos serviços são globalizados e quem os rege são as leis de mercado. O Estado, nessa perspectiva, não contribui para solucionar os problemas da educação; pelo contrário, sua intervenção é considerada como um entrave para evolução em termos de qualidade educacional. Observa-se, assim, o deslocamento do papel do Estado em financiar a educação, delegando-o à iniciativa privada, mesmo que continue a centralizar o controle pedagógico (p.37).

O conteúdo mercantil dos discursos em relação à qualidade no setor empresarial foi transposto para o campo educacional, levando para o interior da escola profundas transformações antidemocráticas e dualizantes. Tal transposição se deu basicamente por meio da difusão dos métodos da Escola de Qualidade Total (EQT), expressão máxima do pensamento neoliberal no tocante à educação (SOARES, 2006).

Além de ser um método que se atrela à questão de produtividade, o aluno passa a ser visto como cliente e o professor como um facilitador do processo de ensino e aprendizagem.

Como elementos essenciais da EQT, podemos citar a satisfação dos clientes internos e externos, delegação de responsabilidades, liderança e comprometimento, trabalhos em equipe, sistema "feedback" das informações, análise de desempenho, eliminação do medo, melhoria contínua e disposição para mudança.

No entanto, submeter a educação às exigências do mercado significa, em última instância, concordar com o projeto neoconservador para a educação e nutrir a produção de dicotomias sociais (SOARES, 2006).

De acordo com Gentili (1998), a ação da ideologia neoliberal, em relação à educação, é centralizar o controle pedagógico e descentralizar os mecanismos de financiamento e gestão do sistema, sendo que um dos objetivos principais do projeto neoliberal para a educação é que

este sirva para preparar o cidadão para o trabalho nas empresas e indústrias, além de ser um meio fértil para transmitir as vantagens do livre mercado e da livre iniciativa.

Em síntese, de acordo com Fernandes (2002), pode-se dizer que na perspectiva neoliberal de qualidade na educação, o sistema educacional é dirigido pelas leis de mercado. A educação de qualidade, no neoliberalismo serve a uma minoria privilegiada, aquela que pode consumir, e não é garantia de empregabilidade para todos.

O sistema educacional nesta concepção de qualidade pode ser chamado de mercado educacional.

6.1.6 - Qualidade na educação como um conceito subjetivo-interpretativo

Nesta concepção o parâmetro de qualidade relaciona-se, segundo Fernandes (2002), à qualidade das interações entre as pessoas e aos significados das atividades construtivas dos atores sociais.

Qualidade na educação na perspectiva subjetivo-interpretativa, diz respeito à qualidade dos significados atribuídos pelo indivíduo à vida cotidiana, nas interações interpessoais e com o ambiente, e à construção de significados da realidade vivida (GRECO VEIGA, 1991).

De acordo com Soares (2006),

A escola tem como eixo-norteador a vida-experiência e aprendizagem, sendo sua função propiciar a aprendizagem na vida do aluno. Nesse caso, a educação para a instrução não está em primeiro plano, pois ela deve cumprir o objetivo de servir a uma reconstrução permanente da experiência, feita pela criança. Os recursos tecnológicos e outros instrumentos se tornam, nesse caso, ferramentas de auxílio ao aprendizado. Aqui, o foco principal está no relacionamento entre aquele que aprende e quem facilita esse processo (p.43).

Portanto, o papel do educador será de grande importância para o crescimento pessoal e aprendizado do aluno sendo também necessário que existam respeito e afetividade na relação estabelecida entre ambos.

Entende-se que a comunicação é uma via de mão dupla; daí a importância da transparência e da empatia do educador com o aluno, no que diz respeito ao sucesso do aprendizado. Seus sentimentos serão percebidos pelo aluno, tanto quanto os do aluno são percebidos por ele, ou seja, o comportamento não verbal é de suma importância nas relações interpessoais e, se positivos, garantem uma comunicação construtiva (SOARES, 2006, p.45).

A interação estabelecida entre professor e o aluno são o ponto chave deste conceito de qualidade. Esta relação dependerá, fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor,

da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles.

Fernandes (2002) alerta que, apesar do processo educacional se democratizar com a participação dos indivíduos e grupos envolvidos, na perspectiva subjetivo-interpretativa de qualidade na educação, não se coloca em discussão os conflitos. Em outras palavras, não se questionam os valores determinados na sociedade pela elite dominante; ocorre, assim, que essa posição acaba por adaptar os educandos à estrutura social estabelecida.

6.1.7 - Qualidade na educação como um conceito crítico-dialético

A palavra “dialética” na Grécia Antiga significa “arte do diálogo” e expressava um modo específico de argumentar no qual pretendia-se descobrir as principais contradições no raciocínio do adversário, negando assim, a validade de sua argumentação e superando-a por uma síntese (GADOTTI, 1983).

Considerado o maior dialético da Grécia, Sócrates (469-399 A.C) sem dúvida, sabia como proceder a análises e sínteses, fazia nascer a verdade como um parto no qual ele era apenas um investigador, um provocador e o discípulo, o verdadeiro descobridor e criador (GADOTTI, 1983).

A dialética é portanto uma Filosofia, pois se relaciona com discussões e transformação das coisas, percebendo o mundo como uma realidade em contínua transformação. Implica uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo. É também um método de conhecimento.

No século XIX, Hegel e Karl Marx revivem a dialética e a partir deles novos autores têm retomado e ampliado cada vez mais essa questão.

Na concepção crítica-dialética o parâmetro de qualidade reside, segundo Fernandes (2002), no desvelamento de pressuposições, motivos, racionalidades e ideologias ocultas, subjacentes, por meio de ações práticas e reflexão crítica.

Gadotti (1983) apresenta-nos esta concepção como fundamento à educação, enquanto filosofia da práxis. Dialectizar a práxis é produzir a si mesmo, descobrindo limites e desmascarando o futuro, em movimento.

Para Soares (2006),

Educação de qualidade, no conceito crítico-dialético, é aquela que proporciona ao homem uma formação ideológica que o capacite a enxergar a realidade do mundo com olhar crítico e que, por meio de lutas políticas, dentro de seu espaço de atuação, acaba por construir novas realidades, sem que se exclua o aprendizado técnico. Ao contrário, este deve ser a matéria-prima dos educadores a ser utilizada na construção do indivíduo crítico e da coletividade (p.49).

Sobre o educador será depositada a esperança de que ele possa proporcionar uma relação entre os conteúdos e o aluno, que o transforme e o prepare para a crítica social que deve permear seu cotidiano.

Segundo Soares (2006),

A escola, nessa orientação de qualidade, deve deixar a prática da transmissão de conhecimento de lado e acreditar que a construção do conhecimento se dará com a motivação do aluno, desde a infância, a aprender a buscar seu próprio conhecimento. O processo educativo deve contemplar a formação de um homem criativo. Ocorre que, em meio a uma ideologia neoliberal, há um comprometimento do sistema educacional, que é empregado como instrumento de manobra da classe dominante para adequar a sociedade à realidade socioeconômica desejada (p.51).

A qualidade na educação, analisada pela perspectiva crítico-dialética, terá como objetivo a emancipação social, e, para tal, a educação deverá conjugar qualidade formal com qualidade política (DEMO, 1994).

O poder dominante sempre reprimiu a concepção dialética, no entanto, esta resiste aos obstáculos e aos poucos vai conquistando o seu espaço.

Pensarmos em educação através desta concepção, nos faz supor em luta pelo direito da classe a trabalhadora à educação e ainda, a participação na luta pela mudança radical das suas condições de existência.

6.1.8 - Qualidade na educação como um conceito pós-moderno/holístico

Na concepção pós-moderna/ holística, segundo Soares (2006), o desafio da educação é dotar o indivíduo de condições para que possa evoluir, tomar consciência da complexidade e pisar em um espaço em que existam valores maiores do que aqueles oferecidos pela modernidade.

A ruptura do ser humano produzida pela modernidade provocou uma fragmentação em seu aspecto global. É neste contexto que a concepção pós-moderna/holística irá resgatar a auto-estima do aluno, utilizando seu talento pessoal para ajudar no desenvolvimento da escola

saindo da idéia dogmática para o pragmatismo, para que a visão do todo-parte-todo, comece a acontecer.

Na prática, ser holístico significa ouvir as opiniões de todos os interessados a fim de integrar na visão que precede o processo decisório o maior número possível, se não todos, de aspectos e variáveis de cada situação, além de desenvolver entre os participantes um espírito de confiança mútua e de profundo entendimento humano e de comunicação.

De acordo com Soares (2006),

A concepção de qualidade na educação pós-moderna/holística propõe uma mudança de atitude da comunidade escolar, no sentido de pressionar e exigir do serviço público uma nova postura em relação à educação; exigir um olhar diferenciado para o indivíduo a ser formado pela escola, o aluno, como detentor de outras capacidades, não somente a intelectual, podendo lidar com as incoerências de uma maneira mais equilibrada, preparando-o para uma visão mais orgânica, ecológica e espiritual do mundo (p.61).

Esta concepção resgata valores até então esquecidos, como: o diálogo, o questionamento e a reflexão, fazendo surgir a criatividade e a humildade de saber ouvir e de encarar os outros como colegas e parceiros. A visão de homem é trabalhada em sua essência por meio da educação, preparando os alunos desde a sua infância com metodologias voltadas à visão sistêmica.

Na próxima seção apresentamos e discutimos os resultados da pesquisa realizada caracterizando os alunos egressos, apresentando quais foram as principais dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho, assim como as principais contribuições do curso técnico de enfermagem e suas concepções sobre qualidade de ensino.

7. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo desta seção é apresentar os resultados obtidos nesta investigação junto aos alunos egressos, identificando num primeiro momento, seu perfil formativo como aluno egresso, e em seguida, as principais dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho, as principais contribuições do curso técnico de enfermagem e suas concepções sobre qualidade de ensino.

7.1 Caracterização dos alunos egressos

Dos 190 questionários enviados, 12 (6,31%) retornaram à pesquisadora em função de mudança de endereço do aluno egresso, e 27 questionários foram respondidos e postados, o que caracteriza um índice de retorno de 14,21%. Segundo Selltiz (1965),

Quando os questionários são enviados pelo correio a uma amostra randômica da população, a proporção de retorno geralmente é reduzida, variando entre cerca de 10 a 50 por cento. Há muitos fatores que influenciam a porcentagem de retorno a um questionário enviado pelo correio. Entre os mais importantes estão: (1) o patrocinador do questionário; (2) a forma atraente do questionário; (3) a extensão do questionário; (4) o tipo de carta que o acompanha, solicitando colaboração; (5) as facilidades para preenchimento do questionário e de sua devolução pelo correio; (6) motivos apresentados para resposta; (7) tipo de classe de pessoas a quem é enviado o questionário. Os questionários elaborados com disposição atraente, que sejam curtos, fáceis de preencher, simples de devolver, patrocinados por um grupo de prestígio e apresentados em um contexto que induz o respondente a colaborar, têm maior probabilidade de serem devolvidos. Contudo, mesmo sob as melhores condições, uma proporção bastante elevada não devolve questionários. As pessoas que não o devolvem, em geral, são menos volúveis (assim, as que realmente têm maior probabilidade de receber o questionário, as mais interessadas, mais instruídas e o grupo mais parcial da população) (p.281-282).

O número de questionários respondidos e devolvidos (14,21%) esteve, portanto, dentro do previsto para este tipo de metodologia e análise.

Em relação ao sexo dos alunos egressos observamos a predominância do sexo feminino: 19 egressas (70,37%) em relação ao masculino, 08 egressos (29,63%), como mostram a Tabela 1 e Figura 8.

Tabela 1: Distribuição dos alunos egressos segundo o sexo

Sexo	N	%
Feminino	19	70,37
Masculino	08	29,63
Total de Alunos	27	100,00

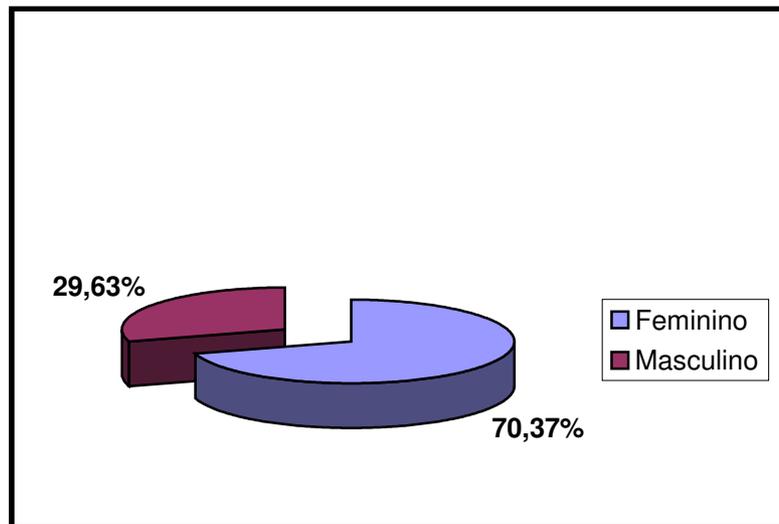


Figura 8: Distribuição dos alunos egressos segundo o sexo

Em diversos estudos cujas discussões e reflexões abordam o desenvolvimento histórico da Enfermagem, nota-se uma marcante predominância do sexo feminino (SENE, 2000; SOUZA, 2000).

Também Meyer & Gastaldo (1989), em estudo realizado na cidade de Porto Alegre (RS) no ano de 1987, afirmam ser este curso de predominância absoluta feminina.

Vietta et al. (1998) ressaltam ainda, a importância da força da mulher no mercado de trabalho, principalmente no que diz respeito à enfermagem, apesar das gritantes desigualdades de oportunidades quando comparadas ao sexo masculino.

Com base em tais estudos citados é possível afirmar que a enfermagem continua sendo exercida basicamente por mulheres, contudo, o contingente de homens que vêm procurando por esta especialidade é cada vez maior (COREN, 2005).

Quanto à faixa etária, podemos observar na Tabela 2 e Figura 9, que 09 egressos (33,33%) encontram-se na faixa etária de 19 a 29 anos, seguido de 07 (25,93%) entre 30 a 39 anos, 07 (25,93%) entre 40 a 49 anos e 04 (14,81%) entre 50 a 59 anos.

Tabela 2: Distribuição dos alunos egressos segundo a faixa etária

Faixa Etária	N	%
19 a 29 anos	9	33,33
30 a 39 anos	7	25,93
40 a 49 anos	7	25,93
50 a 59 anos	4	14,81
Total de Alunos	27	100,00

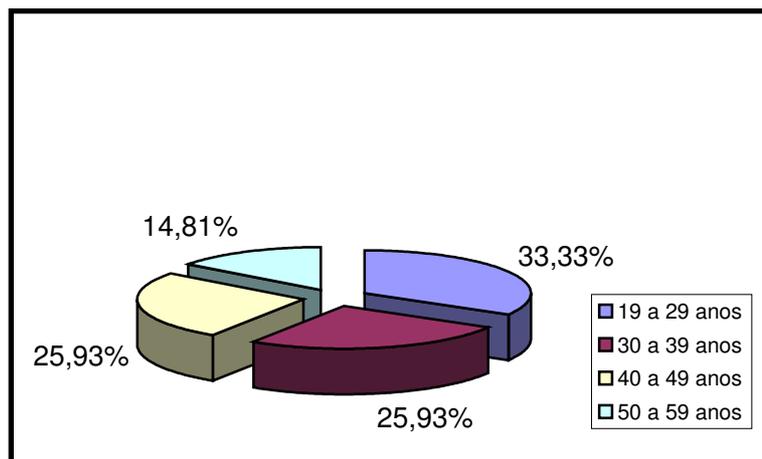


Figura 9: Distribuição dos alunos egressos segundo a faixa etária

Meyer & Gastaldo (1989) e Porfírio et al. (1992) encontraram dados semelhantes quanto à distribuição de idade em cursos de auxiliares de enfermagem nas cidades de Porto Alegre (RS) em 1987 e São Paulo (SP) em 1989, respectivamente.

É importante ressaltarmos que entre 18 egressos observamos idade mínima de 30 anos e máxima de 59 anos. Este dado nos mostra que o ensino profissionalizante mobiliza tanto os mais jovens como aqueles que já se encontram próximos da terceira idade. A busca pelo conhecimento e o aprimoramento profissional parece que move as pessoas, o que muitas vezes lhes falta é a oportunidade.

Quanto ao estado civil, a Tabela 3 e a Figura 10, nos mostram que o número de egressos casados, ou seja, 15 (55,56%), sobressai entre os demais, visto que, 07 (25,93%) são solteiros e 05 (18,52%) são divorciados. Estes dados sinalizam que o ensino profissionalizante pode ser uma chance que as pessoas têm de melhorar a sua inserção mercado de trabalho e ter um sustento mais adequado para a sua família.

Tabela 3: Distribuição dos alunos egressos segundo o estado civil

Estado Civil	N	%
Solteiro	7	25,93
Casado	15	55,56
Divorciado	5	18,52
Total de Alunos	27	100,00

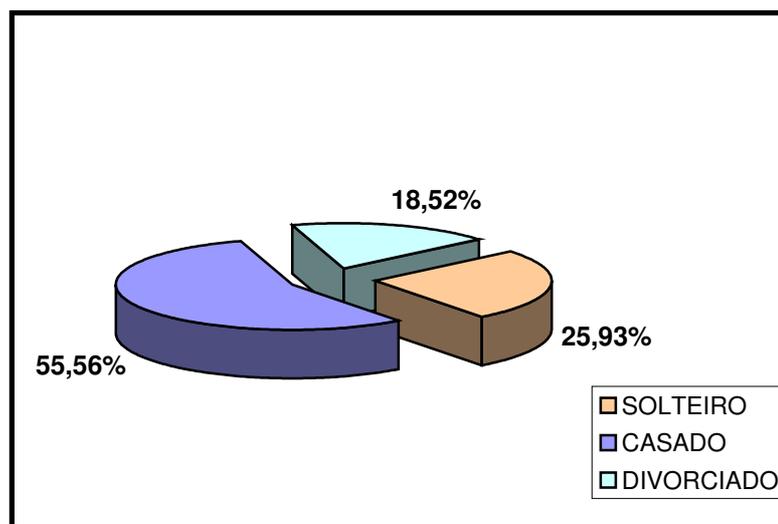


Figura 10: Distribuição dos alunos egressos segundo o estado civil

Em relação à procedência (ou naturalidade) através da Tabela 4 e Figura 11 verificamos que 11 egressos (40,74%) são procedentes do município de Ribeirão Preto-SP, 02 (7,41%) são procedentes de São Paulo-SP, 09 (33,33%) são procedentes de outros municípios paulistas, 03 (11,11%) são procedentes de municípios do estado de Minas Gerais, 01 (3,70%) é procedente de município do estado de Goiás e 01 (3,70%) é procedente de município do estado do Ceará.

Tabela 4: Distribuição dos alunos egressos segundo a naturalidade

Naturalidade	N	%
Ribeirão Preto - SP	11	40,74
Bonfim Paulista - SP	1	3,70
São José dos Campos - SP	1	3,70
São Francisco - MG	1	3,70
Jacuí - MG	1	3,70
São Paulo - SP	2	7,41
São Joaquim da Barra - SP	1	3,70
Campina Verde - MG	1	3,70
Jardinópolis - SP	1	3,70
Serro - MG	1	3,70
Edéia - GO	1	3,70
Jundiaí - SP	1	3,70
Guairaça - PR	1	3,70
Monte Alto - SP	1	3,70
São Miguel Paulista - SP	1	3,70
Itapagé - CE	1	3,70
Total de Alunos	27	100,00

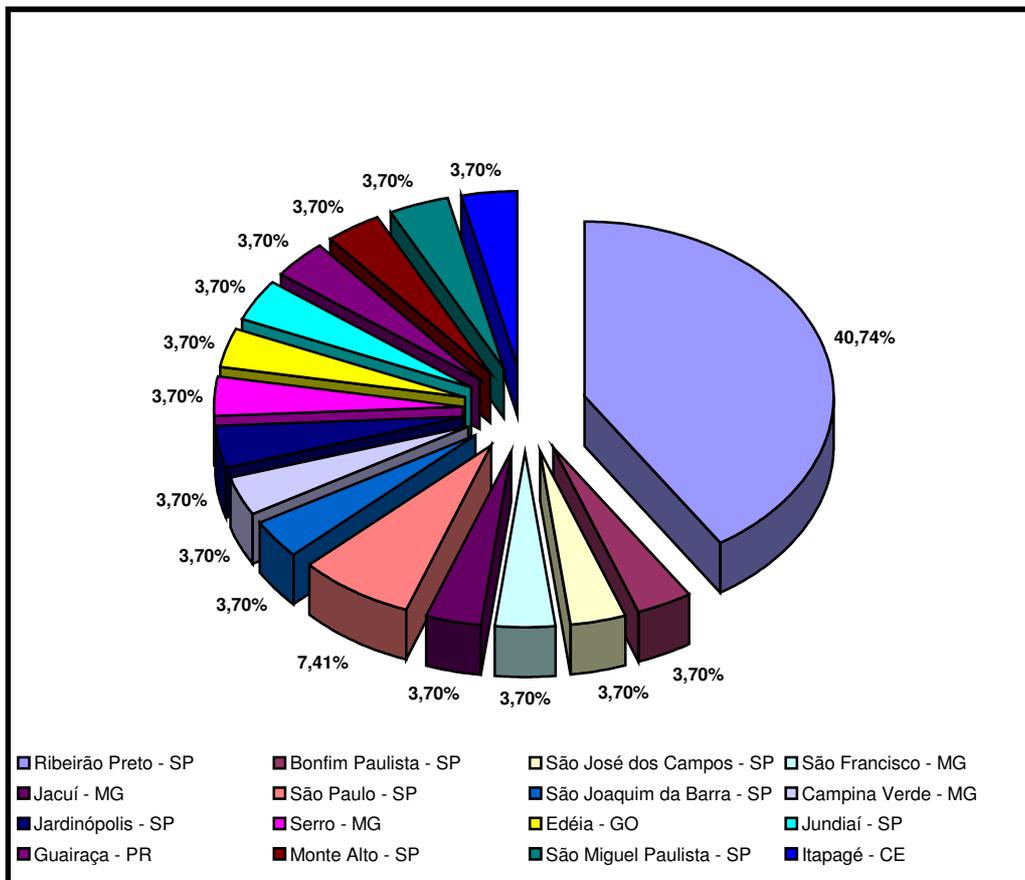


Figura 11: Distribuição dos alunos egressos segundo a naturalidade

Do total dos alunos egressos, menos da metade (40,74%) são naturais do município em que o curso é oferecido, o que nos faz considerar a possibilidade de que 59,26% dos egressos tenham migrado para esta cidade, possivelmente motivados pela busca de melhor aprimoramento profissional e/ou melhores condições de emprego.

De acordo com a Tabela 5 e Figura 12, a maioria dos egressos, ou seja, 23 (85,19%), têm ensino médio completo e 04 (14,81%) têm formação superior incompleta.

Tabela 5: Distribuição dos alunos egressos segundo o grau de instrução

Grau de Instrução	N	%
Ensino Médio Completo	23	85,19
Superior Incompleto	4	14,81
Total de Alunos	27	100,00

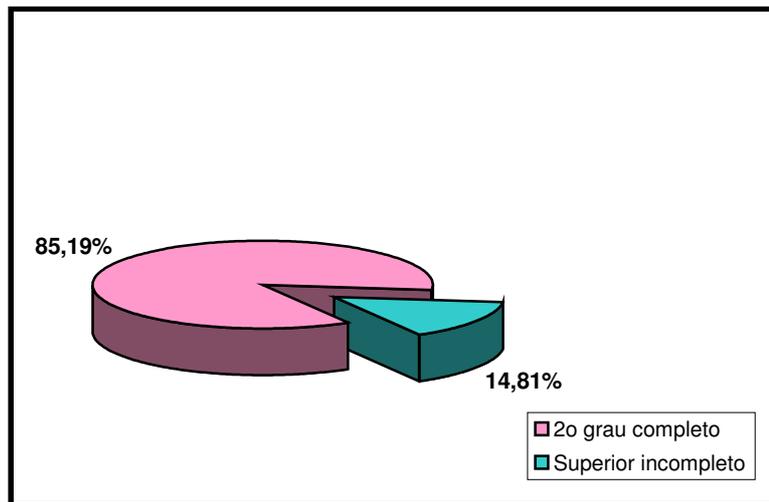


Figura 12: Distribuição dos alunos egressos segundo o grau de instrução

O fato da maioria dos alunos egressos terem por formação o ensino médio completo não surpreende, pois é exigência para conclusão do curso técnico, no entanto observamos que há alunos que têm formação superior incompleta, mas procuraram um aprimoramento de nível técnico para, talvez, se inserirem no mercado de trabalho.

Estudo realizado por Anselmi et al. (2003) verificou que os alunos empregados têm maior nível de escolaridade que os desempregados, sendo, portanto, a escolaridade um determinante para melhorar o acesso e inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

Quanto à procedência do ensino fundamental e médio, observamos na Tabela 6 e Figura 13, que 24 (88,89%) egressos são procedentes de escolas públicas e 03 (11,11%) de escolas privadas.

Tabela 6: Distribuição dos alunos egressos segundo a procedência do ensino fundamental e médio.

Procedência do Ensino Fundamental e Médio	N	%
Escola Pública	24	88,89
Escola Privada	3	11,11
Total de Alunos	27	100,00

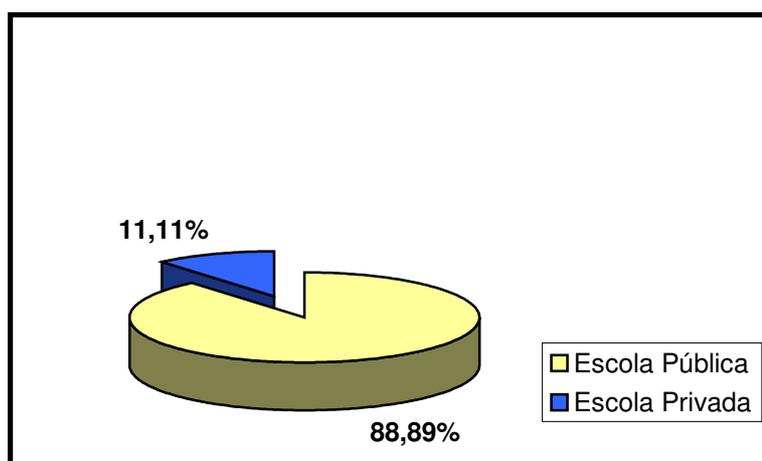


Figura 13: Distribuição dos alunos egressos segundo a procedência do ensino fundamental e médio.

Estes dados revelam uma opção maciça dos egressos por ensino gratuito, que, embora não tenha sido um parâmetro medido neste trabalho, pode estar associado a pouco poder aquisitivo familiar.

Em relação à motivação inicial que propiciou a escolha por este tipo de formação, os dados evidenciam que 18 alunos egressos (66,67%) optaram por um Curso Técnico em Enfermagem em busca da realização de um ideal, enquanto que 04 (14,81%) o escolheram em função de um mercado de trabalho maior, 03 (11,11%) por influência familiar e 01 (3,70%) em função da indicação de teste vocacional e oferta imediata de emprego como nos mostram a Tabela 7 e Figura 14.

Tabela 7: Distribuição dos alunos egressos segundo a motivação para escolha do curso técnico

Motivação	N	%
Realização de um ideal	18	66,67
Maior mercado de trabalho	04	14,81
Influência familiar	03	11,11
Indicação de teste vocacional	01	3,70
Oferta imediata de emprego	01	3,70
Total de Alunos	27	100,00

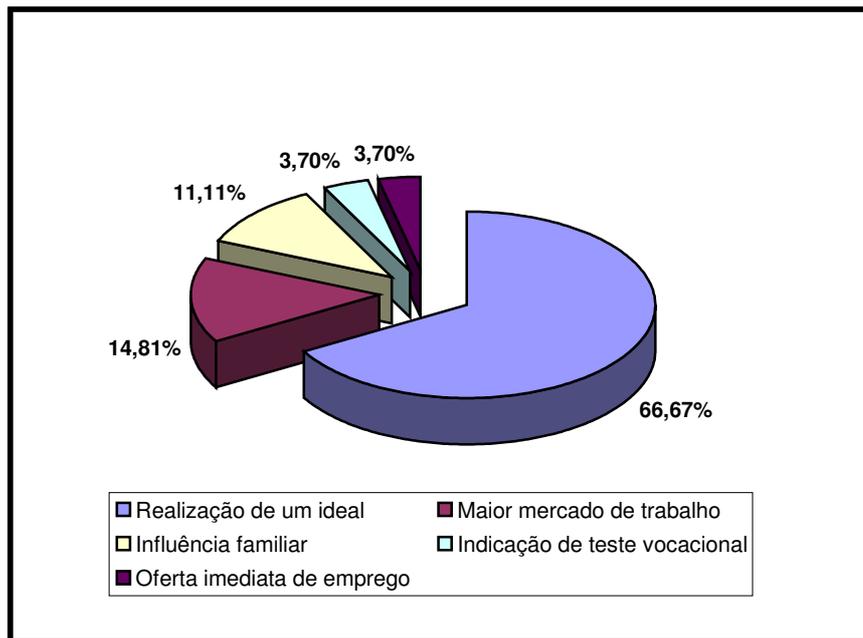


Figura 14: Distribuição dos alunos egressos segundo a motivação para escolha do curso técnico

Quanto à motivação para a escolha do curso Técnico de Enfermagem, a análise permite identificar que são vários os fatores determinantes, entre os quais se pode destacar a realização de um ideal, influência familiar, oferta imediata de emprego, maior mercado de trabalho e indicação de teste vocacional. A análise aprofundada dos questionários demonstrou que mais da metade dos alunos egressos (66,67%) escolheram um curso na área de saúde para satisfazer a plena realização de um ideal de vida.

Quanto à data de conclusão do curso, 20 egressos o concluíram no ano de 2005, 02 no ano de 2004 e 05 no ano de 2003 de acordo com a Tabela 8 e Figura 15.

Tabela 8: Distribuição dos alunos egressos segundo a data de conclusão do curso

Ano de Conclusão	N	%
2003	5	18,52
2004	2	7,41
2005	20	74,07
Total de Alunos	27	100,00

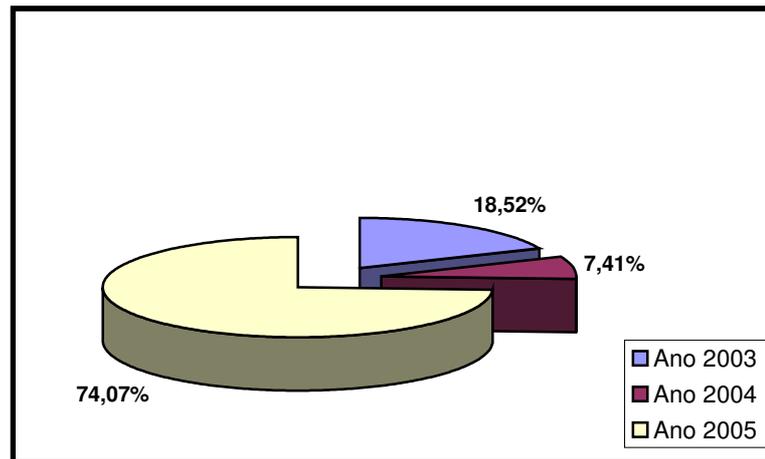


Figura 15: Distribuição dos alunos egressos segundo a data de conclusão do curso

A análise da atual Atividade Profissional dos Alunos Egressos evidencia que 33,33% destes, estão trabalhando como Auxiliares de Enfermagem, 29,63% como Técnicos de Enfermagem, 25,93% desenvolvem outro tipo de atividade remunerada e 11,11% estão desempregados (Tabela 9 e Figura 16).

Tabela 9: Distribuição dos alunos egressos segundo a profissão ou atividade remunerada

Profissão	N	%
Auxiliar de Enfermagem	9	33,33
Técnico de Enfermagem	8	29,63
Outras Profissões	7	25,93
Desempregado	3	11,11
Total de Alunos	27	100,00

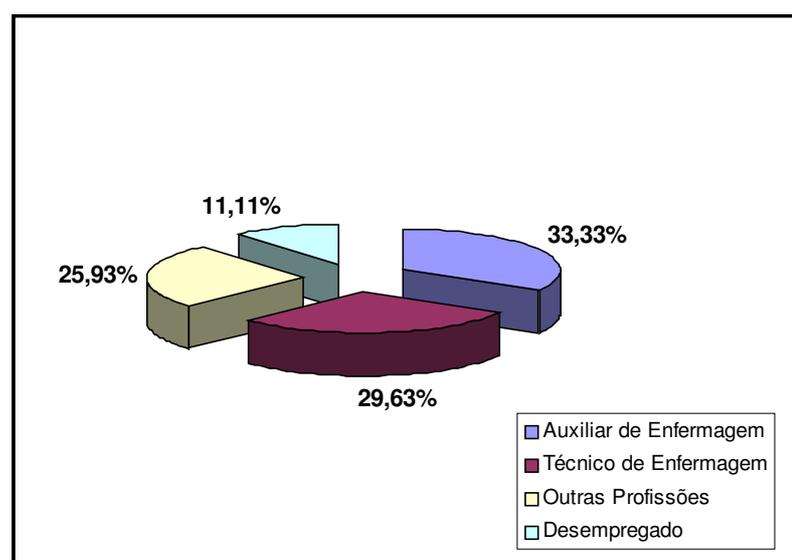


Figura 16: Distribuição dos alunos egressos segundo a profissão ou atividade remunerada

Há um evidente equilíbrio entre duas categorias profissionais em enfermagem, pois 09 alunos estão atuando como Auxiliares e 08 como Técnicos. Atualmente a ação de Enfermagem tem sido desenvolvida por agentes com formações bastante diferenciadas: Enfermeiro, profissional com nível superior, Técnico de Enfermagem, com ensino médio profissionalizante; Auxiliar de Enfermagem, com ensino fundamental ou ensino médio e, os Visitadores Sanitários, Agentes de Saúde Pública; entre outros, preparados pelo sistema formal de ensino, mas também com algum tipo de treinamento neste serviço.

Uma observação importante é o fato de que os alunos que estão atuando como Auxiliares de Enfermagem concluíram o Curso Técnico de Enfermagem, mas atuam nesta categoria em função do maior número de vagas disponibilizadas pelos serviços de saúde e também como consequência de uma política econômica de menor remuneração oferecida para os Auxiliares de Enfermagem.

Dos 27 alunos egressos pesquisados, 24 estão atuando no mercado formal, nenhum atua no mercado informal e 03 estão desempregados (Tabela 10 e Figura 17).

Tabela 10: Distribuição dos alunos egressos segundo o vínculo empregatício

Vínculo Empregatício	N	%
Mercado Formal	24	88,89
Mercado Informal	0	0,00
Desempregados	3	11,11
Total de Alunos	27	100,00

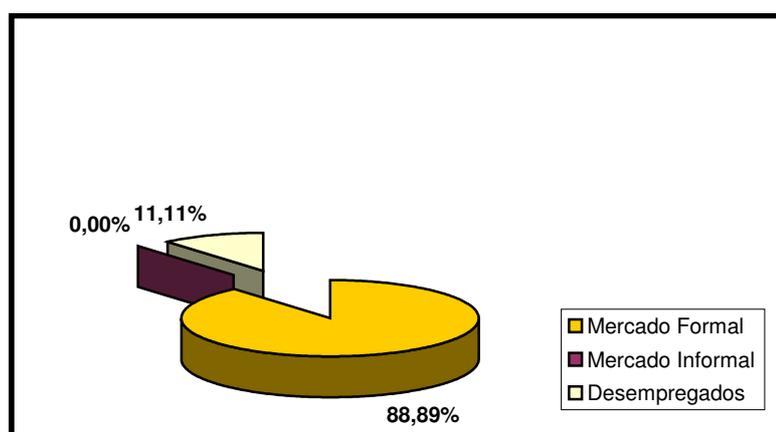


Figura 17: Distribuição dos alunos egressos segundo o vínculo empregatício.

Até a década de 1970, o emprego em saúde crescia numa taxa média de 13% ao ano, mas, no final desse período, passou a ser de 8,6% ao ano. Entre 1980 e 1984, o número de postos de trabalho em saúde cresceu em torno de 4% e, na década de 90, o emprego formal em serviços de saúde apresentou uma média anual geométrica de crescimento de aproximadamente, 2% ao ano (GIRARDI, 1996).

Segundo estimativas baseadas em dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged) do Ministério do Trabalho, em agosto de 1998, existiam cerca de 2,15 milhões de pessoas empregadas em atividades de saúde, o que representava cerca de 8,7% do total de empregos existentes na economia formal do país. No segmento de atividades de atendimento hospitalar, de urgências e emergências, existiam em julho de 1998, aproximadamente, 10.000 estabelecimentos, os quais detinham cerca de 650.000 empregos. No que se refere à enfermagem, cerca de 80% dos empregos de enfermeira, 90% dos empregos de auxiliar de enfermagem e 87% dos de atendentes de enfermagem estavam alocados neste segmento (GIRARDI, 1998).

Quanto à contribuição para a renda familiar, observamos que 24 alunos egressos contribuem na renda de suas famílias e apenas 03 não o fazem (Tabela 11 e Figura 18).

Tabela 11: Distribuição dos alunos egressos que contribuem para a renda familiar

Contribui para a renda familiar	N	%
Sim	24	88,89
Não	03	11,11
Total de Alunos	27	100,00

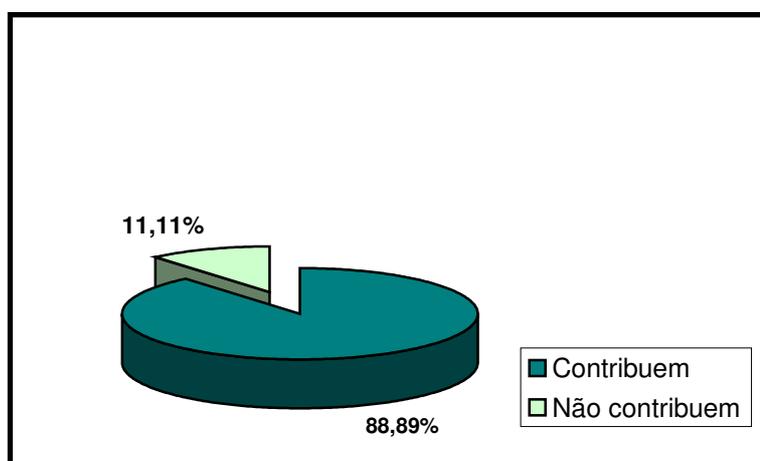


Figura 18: Distribuição dos alunos egressos que contribuem para a renda familiar

Nos momentos de ameaça ao padrão de vida, os membros de uma família – esposa, filho(s), agregado(s) – são mobilizados na direção do mercado de trabalho e, se já estão no mercado, são obrigados a intensificar sua participação através de jornadas de trabalho mais intensivas e/ou outros trabalhos. Na ausência e políticas que garantam a sobrevivência nas situações mais críticas de precariedade, como o desemprego, doença ou invalidez, todos os membros da família, inclusive crianças e velhos, podem ser transformados em população economicamente ativa (TELLES, 1994).

Os dados nos mostram que a maioria dos egressos (88,89%) contribuem para a renda familiar quando não são os principais responsáveis pelo sustento de suas famílias e mesmo assim continuam ou retomam, apesar das dificuldades, os estudos. Podemos então concluir que o fato de assumirem responsabilidades às vezes sem estarem preparados para tal, e ainda entrarem em mundo de trabalho caracterizado pela instabilidade, precariedade e incertezas, é encarado por estes estudantes-trabalhadores como parte fundamental de suas obrigações familiares.

A seguir, apresentamos e discutimos quais foram as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para inserção no mercado de trabalho.

7.2 Dificuldades encontradas para a inserção no mercado de trabalho

Para apresentação dos dados obtidos elaboramos uma tabela na qual definimos uma **categoria** (*Dificuldades para inserção no mercado de trabalho*), suas **subcategorias** (*Falta de experiência, Falta de indicação, Falta de condições e Não teve dificuldade*) e o número de alunos egressos que mencionaram estas subcategorias nas entrevistas². A elaboração desta tabela permite a comparação entre as informações e a visualização das possíveis diferenças nas falas dos egressos.

Apresentamos a seguir a Tabela 12 e a análise de seus resultados.

² Apesar de Bardin (1977) indicar para a análise de conteúdo a discussão da frequência com que a fala apareceu nos discursos estudados, optou-se, nesta pesquisa, pelo controle do número de alunos egressos que abordaram as subcategorias em suas falas, por se entender que tal dado seria mais interessante para a discussão das questões estudadas.

Tabela 12 – Principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLO	NÚMERO DE ALUNOS
Dificuldades para inserção no mercado de trabalho	Falta de experiência	<i>Experiência em determinada área. Já apareceu mas precisava de experiência em UTI. No Hospital X, foi informática. O Hospital Y me chamou mas queria experiência em hospital. E7</i>	12
	Falta de indicação	<i>(...) eu acho assim, que é muito concorrido, muita gente pra pouca vaga, às vezes tem lugar que exige experiência. Tanto é que eu nem fui. Uma “cunha”! Eu conheço uma amiga que só entro por cunha. E13</i>	8
	Falta de condições (baixos salários e falta de equipamentos)	<i>Tem muita gente para pouca vaga. O salário não é compatível com a área. Atuei na área apenas um mês (Casa de Repouso). Não continuei em função de baixo salário, falta de condições e de material (luva). E5</i>	2
	Não teve dificuldade	<i>Eu não tive dificuldades por já estar aqui dentro, por tem conseguido um emprego rápido e fácil. E1</i>	5

Nas atuais condições do mercado de trabalho, a educação pode não garantir um emprego seguro, mas aumenta as condições de empregabilidade e melhora da situação relativa dos jovens, diante dos mecanismos de seleção do mercado de empregos (JACINTO, 1998).

Ao analisarmos as principais dificuldades encontradas pelos alunos egressos para se inserirem no mercado de trabalho nos deparamos com alunos que não tiveram dificuldades e com alunos que até hoje vivenciam problemas como: mercado saturado, concorrência, falta de experiência, baixos salários, falta de condições de trabalho e a falta de alguém conhecido que pudesse indicá-lo no ato do processo de seleção, conforme podemos observar nos depoimentos a seguir:

Eu notei que a concorrência é muito grande e a oportunidade é para aqueles que já tem tempo no mercado. Os poucos lugares que eu procurei, eu procurei interessado em salário, mas o lugar que tinha um salário compatível que me agradava, a dificuldade era concorrer com aqueles que tinham mais tempo de casa (Egresso 09).

A dificuldade para inserção no mercado de trabalho, deriva em grande medida da exigência de experiência prévia. Para os empregadores, equívocos na seleção de seus empregados podem resultar em custos significativos, especialmente no caso da contratação formal. A fim de contornar o problema da assimetria de informação no mercado de trabalho, os empregadores tendem a adotar critérios objetivos para a seleção de seus empregados, como, por exemplo, a exigência de experiência profissional. Desse modo, a falta de experiência dificulta a obtenção de trabalho, o que, por sua vez, dificulta o acúmulo de experiência (TODESCHINI, 2007).

A falta de experiência é evidenciada nas falas a seguir:

Muita gente quer experiência para você trabalhar no hospital. Você não tem como ter experiência se eles não te dão chance para trabalhar dentro de um hospital. Uma vez, uma enfermeira chefe veio me entrevistar e ela perguntou se eu tinha experiência e eu falei: Como que eu vou ter experiência se vocês não me dão oportunidade?! E ela me disse: Precisaria de experiência. E eu falei: Eu tenho que ter uma chance, senão eu nunca vou ter experiência. A experiência que eu tenho, a carga horária que eu tenho de estágio, de notas que eu tive em teoria e prática, o que eu tenho de experiência em particulares, eu acho que já ajuda muito. É uma coisa que amo de paixão, eu gosto muito, é a minha cara (Egresso 14).

Experiência em determinada área. Já apareceu, mas precisava de experiência em UTI. No Hospital X, foi informática. O Hospital Y me chamou, mas queria experiência em hospital (Egresso 07).

A despeito de toda a evolução do comércio e da produção, persiste no mercado de trabalho brasileiro a prática do apadrinhamento. *Pistolão ou cunha* ainda são palavras muito utilizadas, e estão aí as estatísticas para provar. Influência de amigos que não trabalham na empresa, mas têm tráfego junto às pessoas que contratam também são responsáveis por contratações efetivadas. Estas contratações, típicas de empresas em que faltam processos organizados de recrutamento e seleção, se baseiam na aparência do candidato e em sentimentos. Parte-se do princípio de que o candidato não pode ser ruim, uma vez que já tem a seu favor o depoimento positivo das pessoas que o indicaram (CASE & BOTELHO, 2007).

As falas dos egressos 06, 03 e 08 respectivamente, evidenciam as dificuldades para a inserção no mercado de trabalho:

Eu fui procurar serviço um dia, tirei um dia só, ali naquela Nove de Julho, aquelas clínicas, quase todas olhavam pra mim e falavam: Você conhece alguém? Aquele Hospital Z, perguntou: Tem algum conhecimento? Tem alguém que conhece aqui? E eu disse: Sinceramente não conheço ninguém. E ela disse: Infelizmente eu vou deixar seu currículo, mas eles não vão nem olhar se você não tiver uma pessoa que te conheça. Pode ser da faxina. Assim, depois de um tempo, vai fazer um ano que eu estou no Regatas, agora, eu trabalho só de domingo no caixa. Aí tem um conhecido que trabalha no Departamento Pessoal do Hospital Z, aí ele falou pra mim: Se você quiser eu te arrumo. Ou seja, agora eu tenho a “cunha”. Só que aí ele falou: Não tem escala e não tem o lugar que vai aparecer. Aí a minha coluna tá aquela coisa né, tá doendo sem parar. E eu vou pegar o quê? Fora aonde ele vai me colocar? Inda mais Santa Casa que sobrecarrega, minha coluna vai pro brejo! (Egresso 06).

A dificuldade foi tentar me infiltrar nesta área, porque de certa forma é meio fechada, você precisa ter amizade para indicar. Na verdade quem me indicou nem era amiga minha, foi a amiga de um vizinho meu que indicou ele e ele não quis a vaga, disse que não queria mexer com enfermagem, e me chamou. Então a minha maior dificuldade foi essa (Egresso 03).

É um mercado muito concorrido. Então, pra entrar no mercado de trabalho hoje, você tem que ter um conhecimento muito específico e ter um companheirismo. Uma “cunha”, uma “ajuda” para poder estar entrando no setor, porque sem isso é difícil (Egresso 08).

Em relação às condições de trabalho, estudos abordam que as condições laborais vivenciadas por muitos trabalhadores da equipe de Enfermagem, particularmente em ambiente hospitalar, têm ocasionado problemas de saúde, freqüentemente relacionados à situação e ao setor de trabalho, provocando prejuízos pessoais, sociais e econômicos. Como consequência, têm sido constantes os acidentes, o absenteísmo e o afastamento por doenças, dificultando a organização do trabalho em diversos setores, a rotina dos serviços e, por conseguinte, a qualidade da assistência de Enfermagem prestada (PEREIRA et al., 2004).

A fala a seguir evidencia este problema:

O salário não é compatível com a área. Atuei na área apenas um mês (Casa de Repouso). Não continuei em função de baixo salário, falta de condições e de material (luva). (Egresso 05).

Há muito tempo as condições de trabalho da equipe de enfermagem têm sido consideradas inadequadas. Entre diversos fatores, podemos citar: o desgaste físico e emocional, a baixa remuneração e a falta de equipamentos de proteção individual o que por sua vez vem refletindo negativamente na qualidade da assistência prestada ao paciente, levando ao abandono da profissão e, conseqüentemente, a escassez de profissionais no mercado de trabalho.

A seguir apresentamos na concepção dos alunos egressos quais foram as principais contribuições do Curso Técnico de Enfermagem.

7.3 Contribuições do Curso Técnico de Enfermagem

Os dados obtidos também foram elaborados em uma tabela na qual definimos uma **categoria** (*Tipo de Contribuição para o aluno egresso*), suas **subcategorias** (*Positiva, Positiva, mas com ressalvas, Razoável*) e o número de alunos egressos que mencionaram tais subcategorias em suas entrevistas.

Tabela 13 – Contribuições do Curso Técnico em Enfermagem

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLO	NÚMERO DE ALUNOS
Tipo de Contribuição para o aluno egresso	Positiva	<i>Muito bom, me preparou muito bem, sou muito elogiado. E8</i>	15
	Positiva, mas com ressalvas	<i>Foi bom! Poderia ter sido melhor aproveitado. Assim, ele deixou algumas dúvidas na área de medicação. Não em si pelo curso, pela escola, pelo professor, mas pelo próprio campo, os companheiros de trabalho. O único lugar que pode dizer que se aproveitou foi Parque Ribeirão que elas deixavam você colocar a mão na massa. Agora no local W, no Z, um procedimento, mais ... não podia fazer, medicação você não poderia mexer. No Y podia, mas ali quase não tinha. Então o lugar que você tinha para aproveitar o pessoal em si do próprio local não deixava que a gente aproveitasse. Acho que nesse ponto pecou, mas não por causa de escola ou aluno mas por causa do próprio local (estágio). E6</i>	5
	Razoável	<i>Não foi muito bem, foi razoável. Pelo fato de ser noturno os professores não queriam passar muita coisa, davam trabalho, não davam muita prova, não davam muita coisa para fazer. E2</i>	7

Ao procurarmos evidenciar as principais contribuições do Curso para a vida profissional na avaliação do aluno nos deparamos com os seguintes depoimentos:

Eu penso assim, eu praticamente não tinha profissão. Eu era funcionário público mas era auxiliar de serviço. Eu acho que o curso técnico me abriu um campo de qualificação, me qualificou pro mercado de trabalho, me deu uma expectativa de vida, me deu assim, eu olhar pro futuro com um olhar mais otimista. To trabalhando menos horas por semana, antigamente eu trabalhava 40h hoje eu trabalho 30h. então dá pra fazer um bico, fazer um particular. Eu entrei pra esse curso, eu devia ter 25, 26 anos, se eu soubesse o tanto que era bom, eu teria feito antes. Eu acho que foi falta de alguém ter me dado um chacoalhão. (Egresso 12).

Foi ótimo! Gostei muito, muito importante, aprendi coisas que eu achava que era pra faculdade e eu vi que até a gente aprendeu. É lógico que o período é curto mas dentro desse período dá pra pegar bem. O básico né? (Egresso 13).

Mais ou menos. Poderia ter sido assim, pegar mais ... teve Psiquiatria, Psicologia, várias coisas mas poderia ter um pouco mais. Tipo parada cardiorespiratória ... Eu tive uma base muito boa mas queria ter tido mais ... Saber a rotina de uma ambulância, uma ressuscitação. (Egresso 20).

A análise das entrevistas demonstrou que mais da metade dos alunos egressos (15 alunos ou 55,56%) acreditam que o Curso Técnico em Enfermagem trouxe contribuições positivas, enquanto que 05 alunos egressos (18,51%) acreditam em contribuições positivas, mas fazem ressalvas às mesmas e 07 egressos (25,92%) caracterizam as contribuições do ensino técnico apenas como razoáveis.

Em relação às contribuições positivas os egressos mencionaram: mudança de vida, aquisição de uma profissão e diploma, obtenção de conhecimento e o respeito adquirido após a conclusão do curso.

As contribuições positivas que apresentam ressalvas se relacionam ao oferecimento de campo de estágio por parte da instituição de ensino, assim como o melhor aproveitamento do mesmo e o aprofundamento em aspectos teóricos que vieram a fazer falta na prática do aluno egresso. As falas dos egressos 18 e 16, respectivamente, evidenciam estes problemas:

No Hospital Z, não podia fazer medicação você não podia nem mexer. Na maternidade podia mas ali quase não tinha nada. Então o lugar que você tinha para aproveitar não deixavam que a gente aproveitasse. (Egresso 18).

Poderia ter sido assim, ter mais aulas de centro cirúrgico, parada cardiorespiratória, mais aulas práticas, porque isso é importante pro nosso dia-a-dia. (Egresso 20).

Para classificar as contribuições do ensino técnico como razoáveis os egressos mencionaram o fato do curso ser noturno e o cansaço tanto de alunos como professores. Isto pode ser evidenciado nas seguintes falas:

O curso era noturno, os professores estavam cansados, pois já tinham trabalhado o dia todo, não davam muita prova, não davam muita coisa para fazer. (Egresso 14).

O fato de ser noturno estava muito cansado... Foi razoável porque eu poderia ter aproveitado mais as aulas e os estágios. (Egresso 23).

Ao evidenciarmos as contribuições que o Ensino Técnico de Enfermagem pode oferecer ao aluno é pertinente consideramos oportuna a preocupação com um ensino que oriente para a participação ativa e crítica do indivíduo frente às diferentes instâncias sociais, um ensino capaz de possibilitar ao aluno situar-se no mundo, perceber-se um ser que transforma, constrói e participa.

Apresentamos a seguir as concepções dos alunos egressos sobre qualidade de ensino.

7.4 Concepções dos Alunos Egressos sobre Qualidade de Ensino

Também para a discussão da questão sobre as concepções de qualidade de ensino elaboramos os dados obtidos em uma tabela na qual definimos uma **categoria** (*Concepção de qualidade*), suas **subcategorias** (*Conceito Técnico, Neoliberal, Subjetivo-Interpretativo e Crítico-Dialético*) e o número de alunos egressos que mencionaram tais subcategorias em suas entrevistas.

Tabela 14 – Qualidade na concepção dos alunos egressos

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	EXEMPLOS	NÚMERO DE ALUNOS
Concepção de qualidade	Conceito Técnico	<p><i>A escola tem que oferecer material, professores capacitados (...) E4</i></p> <p><i>Era ela abranger um total. Do jeito que tá avançado hoje, é vê um infarto. Aonde que é? É bem aqui nessa artéria. Aí mostra um coração, como que é ali. Quando não deu era isso depois que aconteceu ficou desse jeito. A visualização em si (...) E6</i></p> <p><i>Tem que ter um bom grau de estrutura da escola (...) E8</i></p> <p><i>Vejo qualidade como bons professores, estrutura em tudo, materiais. E11</i></p>	12
	Conceito Neoliberal	<p><i>É quando envolve o aluno que quer aprender, que quer buscar qualidade. E13</i></p> <p><i>É quando abrange um total. Quando entendemos o professor, quando saímos satisfeitos com a escola. E16</i></p> <p><i>A qualidade tá, no ensinamento que eles estão dando pra você, no estágio... Isso será importante para você disputar uma vaga. E7</i></p>	5
	Conceito Subjetivo-Interpretativo	<p><i>Eu penso assim, é o professor. Professor sabendo explicar bem, ter bastante conhecimento, uma boa aula. E2</i></p> <p><i>É ter professores bons, que você saiba entendê-los, que eles também saibam entender você. Eu acho que é isso! Ser bem compreendido e compreender bem. E1</i></p> <p><i>É a interação aluno-professor, não é passar aquele monte de informação no quadro e perguntar: Copiou? Dar exemplos práticos, do dia-a-dia. E3</i></p>	7
	Conceito Crítico-dialético	<p><i>Qualidade de ensino? Eu acredito que é aquilo que estão te ensinando mas não só na área da enfermagem e sim em tudo, para vida toda ... E22</i></p> <p><i>É aquela que nos faz crescer, que muda a nossa realidade, que trabalha junto, com o aluno, passa várias visões, não segue uma linha única. Entende? E15</i></p> <p><i>É você aprender o máximo que você pode, não ter dificuldade para expor o que você aprendeu. É a escola que te passa todo conhecimento possível. E9</i></p>	3

Das sete concepções de qualidade na educação existentes na literatura, a que se refere à perspectiva crítico-dialética apareceu em menor grau nas falas dos egressos. Não foram evidenciados elementos das concepções saudosita-autoritário, liberal e pós-moderna/holística.

Ao analisarmos de forma aprofundada as entrevistas constatamos a concepção de qualidade como um conceito técnico no discurso 12 alunos egressos (44,44%).

Como indicadores quantitativos, os egressos consideraram: laboratórios com equipamentos simuladores, esqueleto, bonecos e peças anatômicas; aulas com multimídia; biblioteca e videoteca com acervo variado e formação de seus professores.

De acordo com Grego (1997):

Pelo uso destes indicadores quantitativos, a qualidade de um curso passa a ser definida, ainda, em função dos recursos educacionais, físicos, financeiros e pedagógicos da instituição. A premissa básica é que quanto mais titulados os docentes, mais estruturada em termos físicos e financeiros a instituição, melhor a qualidade do ensino (p.105).

Para estes alunos a eficiência do sistema de ensino, apóia-se nesses indicadores, na produtividade e nos resultados da instituição de ensino. Vinculam, portanto, a concepção de qualidade com quantidade e qualidade de recursos tecnológicos que possibilitem realizar, com eficiência, inclusive econômica, o processo ensino-aprendizagem.

As falas dos egressos 11 e 12, respectivamente, evidenciam elementos desta concepção de qualidade:

É ter bons professores, qualificados, com paciência, uma boa escola, bem estruturada. Ter alunos motivados. Isso é qualidade de ensino. Não adianta você ter um péssimo professor, alunos desmotivados, uma escola sem estrutura. Não deixar o aluno vago no tempo. Que quando ele formar, ele vai conseguir, ele vai chegar lá ... Estimular. (Egresso 11).

Qualidade de ensino? Eu acredito que é aquilo que você está aprendendo, que estão te passando de uma maneira que no mercado de trabalho e com a pessoa que você vai cuidar você vai ser uma ótima técnica de enfermagem, uma ótima auxiliar que seja. Eu acredito que na escola onde estudei, ela tem muita infra-estrutura. É a melhor escola que eu conheço, pois eu fui visitar outras depois que eu fiz o curso. Então, assim, eu acho que é tudo o que o professor passa para você e você aprende tudo de bom e tem o que você vê no estágio, aquilo que você aprendeu e pôs em prática. (Egresso 12).

Os egressos acreditam que o perfil profissional após a conclusão do curso só será reconhecido e respeitado pelo mercado de trabalho mediante esta concepção de qualidade.

Elementos da concepção de qualidade como um conceito neoliberal foram constatados no discurso de 05 alunos egressos (18,51%).

No conceito neoliberal de educação, o ato de ensinar é reduzido a aplicações de fórmulas, a saber manejar adequadamente um repertório de técnicas. Nesta concepção, aprender é saber identificar informações e saber utilizá-las em algum momento, quando estas forem necessárias.

As falas dos egressos 7 e 16, respectivamente, que evidenciam este tipo de concepção, indicam que há uma preocupação por parte dos mesmos centrada no ensino e mercado de trabalho, não se levando em conta o processo de aprendizagem.

A qualidade tá no ensinamento que eles estão dando pra você, no estágio ... Isso será importante para você disputar uma vaga. (Egresso 7).

É quando abrange um total. Quando entendemos o professor, quando saímos satisfeitos com a escola. (Egresso 16).

Atualmente, na América Latina, os princípios que norteiam as reformas neoliberais estão na contramão das teorias de currículo mais atuais, uma vez que defendem o aumento do tempo de instrução, mas não a qualidade da formação escolar.

De acordo com Fernandes (2002):

Qualidade, nesse caso, vincula-se na realidade à lógica do mercado, à economia de mercado, à livre concorrência e ao individualismo, em substituição aos valores e direitos sociais duramente alcançados pela população nas últimas décadas (p.47).

Com o crescente processo de globalização e desenvolvimento tecnológico que caracterizam o mundo atual não seria mais necessário o acúmulo de conhecimentos uma vez que estes podem ser armazenados e facilmente localizados graças à informática e computação (MIRANDA, 1997).

Nesta concepção, ensina-se muito, mas aprende-se pouco. Busca-se uma standardização da qualidade, da avaliação, da aprendizagem e a criação de “parâmetros” para tudo, como se tudo pudesse ser mensurável na educação. O grande problema é que o sistema de ensino propõe e oferece “pacotes” que deverão ser aplicados pelos alunos para resolverem seus problemas.

Indícios da concepção de qualidade como um conceito subjetivo-interpretativo foram constatados no discurso de 07 alunos egressos (25,92%).

Trata-se de uma concepção que dá primazia ao significado que os egressos, atribuem aos seus pensamentos, ações e interações dentro do contexto no qual estão inseridos, ou seja,

a escola. Constatamos que o professor é resgatado como sujeito de suas ações, inserido numa cultura, subjulgado pela tradição, com experiências pessoais e profissionais que modelam e determinam seu proceder frente às situações de relacionar-se com os outros.

A importância do papel do educador para o crescimento pessoal e aprendizado podem ser constatadas nas falas dos egressos 03, 10 e 17, respectivamente:

São poucos detalhes que formam uma qualidade. São os professores que se dedicam a ensinar, ter paciência. Pra mim é isso aí! (Egresso 10).

No meu curso que eu fiz, qualidade foram os professores maravilhosos. (Egresso 17).

É a interação aluno-professor, não é passar aquele monte de informação no quadro e perguntar: Copiou? Dar exemplos práticos, do dia-a-dia. (Egresso 03)

Conforme evidencia Fernandes (2002):

Os objetivos da educação seriam, nesse sentido, auxiliar os aprendizes a converterem-se em indivíduos capazes de iniciativa própria, responsáveis por suas ações e que buscassem atingir seus próprios objetivos e não a aprovação das pessoas com as quais interagem (p.58).

O que constatamos é que há uma ênfase na qualidade dos significados que as pessoas vivendo em uma dada situação, atribuem às situações vividas.

Alguns elementos referentes à concepção de qualidade como um conceito crítico-dialético foram encontrados no discurso de 03 alunos egressos (11,11%).

A concepção crítico-dialética é aquela que proporciona ao aluno uma formação que o capacite a enxergar a realidade do mundo em que vive através de um olhar crítico. O educador, nesta concepção, deverá proporcionar uma relação entre os conteúdos e o aluno, que o transforme e o prepare para a crítica social que deve permear seu cotidiano.

Ao contrário da metafísica, a dialética é questionadora, contestadora. Segundo Gadotti, 1983:

O modo dialético de pensar encontrará, entre nós, entre os pensadores que se comprometem com o ponto de vista do trabalhador, uma grande possibilidade de desenvolver-se e colocar-se, cada vez mais, a serviço daqueles que constroem a cultura mas dela não se beneficiam (p.37).

Ao analisarmos as falas dos egressos 22, 15 e 09 respectivamente, observamos a preocupação dos mesmos com a formação integral:

Qualidade de ensino? Eu acredito que é aquilo que estão te ensinando mas não só na área da enfermagem e sim em tudo, para vida toda ... (Egresso 22).

É aquela que nos faz crescer, que muda a nossa realidade, que trabalha junto, com o aluno, passa várias visões, não segue uma linha única. Entende? (Egresso 15).

É você aprender o máximo que você pode, não ter dificuldade para expor o que você aprendeu. É a escola que te passa todo conhecimento possível. (Egresso 9).

Marx, ao ser contra a “especialização” e a “profissionalização” que a classe dominante reserva para as classes trabalhadoras, opôs o conceito de “omnilateralidade”. Nele encontramos certa referência ao conceito de “homem integral” de Aristóteles. Para Aristóteles, a educação tem por finalidade o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, potencialidades estas que pré-existem no homem, bastando “atualizá-las” (GADOTTI, 1983).

O fato de apenas três alunos apresentarem elementos de uma concepção crítico-dialética de qualidade nos mostra que os demais egressos preocupam-se com o aprofundamento do conhecimento técnico.

Segundo Segnini (1998) Nessa nova fase do capitalismo, o diploma passa a apresentar muito mais caráter legitimador do posto de trabalho ocupado do que mobilizador de conhecimentos (p.27).

Em relação à função educativa em um curso técnico, a transmissão de saberes relacionados apenas com a prática profissional constitui-se em omissão de elementos fundamentais para a compreensão das mesmas. Ao proceder desta maneira ignoramos outras formas de saber, contribuições de diferentes culturas e de diversas experiências que têm importante contribuição na constituição do profissional como sujeito e cidadão. Portanto, o educador não pode se deixar levar por reducionismos na análise de sua prática educativa.

Concluindo, pode-se afirmar que os resultados da pesquisa evidenciaram que doze alunos egressos (44,44%) apresentaram ênfase na concepção técnica de qualidade, cinco egressos (18,51%) apresentaram ênfase na concepção neoliberal, 07 (25,92%) egressos apresentaram ênfase na concepção subjetivo-interpretativo e 03 (11,11%) egressos na concepção crítico-dialética. Tais resultados demonstram, assim, o predomínio da concepção técnica em que a qualidade na educação é vinculada à quantidade e qualidade de recursos tecnológicos que possibilitem realizar, com eficiência, inclusive econômica, o processo ensino-aprendizagem.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados coletados no trabalho intitulado “O estudo sobre a questão da qualidade do ensino profissionalizante em enfermagem na perspectiva de alunos egressos de uma escola técnica do município de Ribeirão Preto – SP” nos permite concluir que o número de questionários que retornaram em função de mudança de endereço do aluno egresso foi pequeno, ou seja, 12 questionários, 6,31% do total enviado. Da mesma forma que o número de questionários respondidos e devolvidos (14,21%) esteve dentro do previsto para este tipo de metodologia e análise.

Constatamos que dos 27 alunos que responderam ao questionário, 17 (65,38%) estão atuando no mercado de trabalho como Auxiliares e/ou Técnicos de Enfermagem enquanto que dos 18 alunos que tiveram como motivação de escolha para a realização do Curso Técnico de Enfermagem a realização de um ideal, 10 (58,82%) estão atuando como Auxiliares e/ou Técnicos de Enfermagem.

Em relação às principais dificuldades encontradas para inserção no mercado de trabalho, 12 (44,44%) egressos mencionaram a falta de experiência, 08 (29,62%) a falta de indicação, 02 (7,40%) a falta de condições no ambiente de trabalho e 05 (18,51%) não mencionaram nenhuma.

Quanto às contribuições do curso técnico de enfermagem, 15 (55,55%) egressos mencionaram contribuições positivas, 05 (18,51%) mencionaram contribuições positivas porém com ressalvas e 07 (25,92%) mencionaram contribuições razoáveis.

Sobre a concepção sobre qualidade de ensino 12 alunos egressos (44,44%) apresentaram ênfase na concepção técnica de qualidade, 05 (18,51%) apresentaram ênfase na concepção neoliberal, 07 (25,92%) apresentaram ênfase na concepção subjetivo-interpretativo e 03 (11,11%) na concepção crítico-dialética.

Portanto, enquanto educadores é importante pensarmos na formação integral dos alunos face aos desafios do mundo contemporâneo que vem exigindo de todo trabalhador um processo de crescente qualificação.

ALCÂNTARA, G. Princípios fundamentais do currículo. In: SEMINÁRIO REGIONAL DE ENFERMAGEM, 1, Curitiba, 1966. **Relatório Final**. Curitiba: ABEn, 1966. p.10-21.

ALMEIDA, M.C.P.; ROCHA, J.S.Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez, 1986. 128p.

AMÂNCIO FILHO, A; WERMELINGER, M.C.M.W; GARCIA, A.C.P. **A Formação Profissional de Nível Médio na Área da Saúde: a Modalidade Seqüencial em Foco**. Disponível em <<http://Chagas.redefiocruz.fiocruz.br/~ensp/biblioteca/dados/formprofissional.pdf>>. Acesso em 06 de novembro de 2006.

ANSEMI, M.L; PEDUZZI, M. ; SALA, A ; COHEN, D.D. **Análise do perfil da clientela do Projeto de profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde (PROFAE)**. In BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE, Avaliação do impacto do PROFAE na qualidade dos serviços de saúde. Brasília, DF, 2003, 89-112p.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Tradução de Carlos Eduardo Ferreira de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Levantamento dos recursos humanos e necessidades de enfermagem no Brasil. 1956-1958**. Brasília: ABEn, 1980.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **Força de trabalho em enfermagem**. O exercício da Enfermagem nas instituições de saúde do Brasil 1982/1983. Brasília: ABEn/COFEN, 1985. v. 1, p.1-236.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **A “nova” lei do exercício profissional da enfermagem**. Brasília: ABEn, 1987. (Caderno de Legislação/Documentos).

BALZAN, N. A voz do estudante: sua contribuição para a deflagração de um processo de avaliação institucional. In: SOBRINHO, J.D.; BALZAN, N.C. (Orgs.) **Avaliação institucional: teoria e experiências**. São Paulo: Cortez, 1995. p.115-47.

BAPTISTA, S.S.; BARREIRA, I.A. **A luta da enfermagem por um espaço na universidade**. Rio de Janeiro: URFJ, 1997. 193 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Saúde/Fundação e Serviço de Saúde Pública. **Enfermagem**. Legislação e assuntos correlatos. 3. ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da FSESP, 1974a. v.1, p. 1 – 209.

BRASIL. Ministério da Saúde/Fundação e Serviço de Saúde Pública. **Enfermagem**. Legislação e assuntos correlatos. 3. ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da FSESP, 1974b. v.2, p.217-544.

BRASIL. Ministério da Saúde/Fundação e Serviço de Saúde Pública. **Enfermagem**. Legislação e assuntos correlatos. 3. ed. Rio de Janeiro: Artes Gráficas da FSESP, 1974c. v.3, p.545 – 763.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23/12/96. Seção 1, p. 27834-41.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional**: referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, SEMTEC, 2000.

BRASIL. Decreto Federal nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Educação Profissional**: Legislação Básica. 5. ed. Brasília, PROEP, 2001.

BRASIL. Previdência da República. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 4024/61. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.html>. Acesso em 04 de novembro de 2006.

BUCHALLA, C.M; WALDMAN, E.A e LAURENTI, R. A mortalidade por doenças infecciosas no início e no final do século XX no Município de São Paulo. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v.6, nº 4, 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-790X2003000400008&script=sci_arttext>. Acesso em 06 de novembro de 2006.

CARVALHO, A. **Associação Brasileira de Enfermagem 1962-1976**. Brasília: ABEn, 1976. 541p.

CASE, T.A; BOTELHO, J.M. **Você acha que está enfrentando muita concorrência para conseguir emprego?** Carreira e Sucesso – Newsletter. Disponível em <http://64.233.167.104/search?q=cache:FBxEhQwKe5EJ:www.catho.com.br/jcs/inpuer_view.phtml%3Fid%3D4521+indica%C3%A7%C3%A3o+para+conseguir+emprego&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=2&gl=br>. Acesso em 23 de setembro de 2007.

CASTANHO, M E. **Universidade à noite. Fim ou começo de jornada?** Campinas; SP: Papirus, 1989.

CHRISTÓFARO, M.A.C. Sobre a profissionalização de trabalhadores da saúde sem qualificação específica. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v.47, n.1, p.1-8, 1994.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Indicação nº 23/97** - CEM - Aprovado em 17-12-97. Disponível em <http://64.233.169.104/search?q=cache:knqDtGNvS-0J:www.ceesp.sp.gov.br/Indicacoes/in_23_97.htm+ensino+t%C3%A9cnico+nova+LDB&hl=pt-BR&ct=clnk&cd=11&gl=br>. Acesso em 31 de julho de 2007.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **O exercício da Enfermagem nas Instituições de Saúde do Brasil, 1982/1983**. Rio de Janeiro, 1985. 2 v.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM/SÃO PAULO. **Principais legislações para o exercício da enfermagem**. São Paulo, 1997.55p.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM/SÃO PAULO. Panorama do mercado merece reflexão. **Revista COREN**, n.58, p.4-5, Julho/Agosto 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. 8. ed. Campinas; SP: Papirus, 1994. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

FERNANDES, Maria Cristina Silveira Galan. **Concepções de qualidade de ensino na perspectiva docente em um Centro Universitário privado e noturno**. Araraquara, SP: UNESP, 2002, 234f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras. UNESP.

FERNANDES, M.C.S.G. Qualidade de ensino – um conceito multidimensional. In: GONÇALVES, M.F.C. (org.) **Educação escolar: Identidade e Diversidades**. Florianópolis, SC: Insular, 2003. v.1, p-235-260.

GALVÃO, E.A. Habilitações de nível médio na área da saúde, necessárias à operacionalização do Sistema Único. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **A profissionalização dos trabalhadores de nível médio que atuam nos serviços de saúde**. Oficina de Trabalho. Relatório Final. Rio de Janeiro, 1994. 44p.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação**. 3ed. São Paulo: Cortez, 1983.

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. POA: Artes Médicas, 1998.

GIRARDI, S.N. **Sinais de mercado e regulação institucional do trabalho em saúde nos anos 90**. Brasília (DF): CGDRH-SUS; 1996.

GIRARDI, S.N. **Mercado de trabalho em enfermagem no Brasil**. Brasília (DF): Secretaria de Políticas de Saúde CGDRH-SUS Ministério da Saúde; 1998. (Dossiê)

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresa**. São Paulo, v. 35, n.2, p. 57-63. 1995.

GOLDEMBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Record, 1987.

GREGO VEIGA, S. M. D. **Perspectivas curriculares, participação do aluno e percepção do ambiente acadêmico: subsídios à reflexão e avaliação da qualidade do ensino de Ciências Agrônômicas**. Botucatu, 1991. 393p. Tese (Livre-Docência). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista.

GREGO, S.M.D. **A avaliação institucional dos cursos de graduação: a meta-avaliação como referencial de análise e de reflexão**. In: SGUISSARDI, V. (Org). Avaliação universitária em questão: reformas do Estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p.91-121.

HAGUETTE, T. M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: Ferretti, C.J. et al. (org.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Vozes, 1994.

JACINTO, Cláudia. Formación profesional y empleabilidad de jóvenes de bajos niveles educativos. Una articulación posible? In: María Antonia Gallart (org.). **La Formación Para el Trabajo en el Final de Siglo: Entre la reconversión productiva y la exclusión social**. Lecturas de Educación y Trabajo, n. 4, Buenos Aires, Santiago, México D.F., OREALC – UNESCO, 1998.

KUENZER, A.Z. **Trabalho em movimento: reestruturação produtiva dos sindicatos no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1997.

LIBÂNIO, J.C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. 9.ed. São Paulo: Loyola, 1990.

LIMA, C.M.F.P.B. **A identidade docente no ensino técnico: as marcas do saber-ser, do saber-tornar-se professor**. Recife, 2005. 231p. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Pernambuco.

MATIAS, Carlos Roberto. **Reforma da Educação Profissional: Implicações na Unidade-Sertãozinho do CEFET-SP**. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2004. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

MARTINS, J.; BICUDO, M.A.V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/ EDUC, 1989.

MERTENS, L. Competência laboral: sistemas, surgimiento y modelos. In: **OIT/VVAA**. Formación basada en competencia laboral. Montevideo: Cinterfor, 1997.

MEYER, D. E.; GASTALDO, D. Qualificação do auxiliar de enfermagem: um conflito entre formação e a realidade profissional. **Ci. Cult.**, v. 41, p. 171-6, 1989.

MINAYO, M.C.S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M.C.S. **O Desafio do Conhecimento**. Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1999.

MINAYO, M.C.S.; SANCHES, A. Quantitativo-Qualitativo: oposição ou complementaridade? **Cadernos de Saúde Pública**, v. 9, n.3, p.239-262, 1993.

MIRANDA, M.G. Novo Paradigma de conhecimentos e políticas educacionais na América Latina. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n.100, p.37-48, 1997.

MOREIRA, Almerinda. **Escola de Enfermagem Alfredo Pinto, 100 anos de história**. Rio de Janeiro: UNIO-RIO, 1990. 226f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

MYNAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: HUCITEC-ABRASCO, p. 89-104, 1992.

OGUISSO, T.; SCHIMIDT, M. J. **O exercício da enfermagem: uma abordagem ético-legal**. São Paulo: LTR, 1999.

OLIVEIRA, M.I.R. de. Enfermagem e estrutura social. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 31, Fortaleza, Agosto de 1979. **Anais**. Brasília: ABEn, 1979. p.9-26.

ORLOWSKI, R.B. O Currículo sob o prisma da educação profissional. **Olhar de Professor**. Ponta Grossa 5(1): 161-172, 2001.

PEREIRA, A.C.M. et al. Work accidents with needles and other sharp medical devices in the nursing team public hospitals. **Braz. J. Nurs.**, [S.l.], Brasília, DF, v. 3, no. 3, 2004.

POLIT, D.F.; HUNGLER, B.P. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PORFÍRIO, R.M. et al. Perfil sócio-econômico-cultural do estudante de auxiliar de enfermagem de São Paulo - SP. **Rev. Bras. Enfermagem**, v. 45, p. 290-301, 1992.

RAMOS, M.N. **Da qualificação à competência: deslocamento conceitual na relação trabalho-educação**. Niterói, 2001. Tese (Doutorado). Universidade Federal Fluminense.

SANTOS, I. et al. **Enfermagem fundamental: realidade, questões e soluções**. São Paulo: Atheneu, 2001. (Série Atualização em Enfermagem, v.1)

SAVIANI, Dermeval. Inserção das respostas à entrevista solicitada por Carmem Lídia. Disponível em <<http://www.fae.unicamp.br/dermeval/bauru.html>>. Acesso em 31 de julho de 2007.

SCHMIDT, E.S. Currículo uma abordagem conceitual e histórica. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 11 (1): 59-69, jun. 2003.

SECAF, V. **A licenciatura em enfermagem e a prática de ensino: uma revisão crítica de sua evolução na Universidade de São Paulo**. São Paulo, 1987. 188p. Tese (Doutorado) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo.

SEGNINI, L.R.P. **Educação, Trabalho e desenvolvimento: uma complexa relação**, 1998. Mimeo.

SEMINÁRIO REGIONAL DE ENSINO MÉDIO DE ENFERMAGEM, 1, Curitiba, 1966. **Relatório Final**. Curitiba: ABEn, 1966. 66p.

SELLTIZ, C; M. JAHODA; M. DEUTSCH; S.M. COOK. Coleta de dados: questionários e entrevistas. In: **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, E.A. **Educação e Qualidade**. Disponível em: http://www.universia.com.br/html/noticia/noticia_clipping_hegc.html. Acesso em 01 de maio de 2008.

SILVA, T.T. Documentos de Identidade. **Uma Introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVA, M.R. C. **Currículo e Competências: a formação administrada**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOARES, Helen Moura Lacerda. **O conceito de Qualidade na Educação:** concepções de professores de uma Escola Pública de Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série. Ribeirão Preto, SP: 2006. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Moura Lacerda.

SPRICIGO, J.S.; GELBECK, F.L. Principais marcos da história da saúde e da enfermagem no Brasil e a evolução da legislação em enfermagem. In: ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENFERMAGEM. **A “nova” lei do exercício profissional da enfermagem.** Brasília, 1987. (Cadernos de Legislação/Documentos).

TELLES, V.S. Família e trabalho: precariedade e pauperismo na Grande São Paulo. Revista Brasileira de Estudos de População, v. 11, n. 2, jul./dez. 1994.

TODESCHINI, R. **Combate ao desemprego juvenil no Brasil:** a proposta do Ministério do Trabalho e Emprego. Disponível em <http://www.ipea.gov.br/pub/bcmt/mt_021g.pdf>. Acesso em 23 de setembro de 2007.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VEIGA-NETO, A. Culturas e currículo. Texto apresentado no curso de extensão Teoria e Prática da Avaliação escolar, promovido pela UFRGS, para o Conselho de Diretores das Escolas Agrotécnicas Federais, na EAF de Sertão, RS, 1995.

VERDERESE, O. Análisis de la enfermería en la América latina. **Educación médica y salud**, p. 16-14, 1979.

VIETTA, E. P.; UEHARA, M.; NETO, K. A. da S. Depoimento de enfermeiros hospitalares da década de 80: subsídios para compreensão da enfermagem atual. **Revista Latino América de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 6, n. 3, p. 107-116, jul.1998.

APÊNDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Ex-Aluno (a)

Reconheço o quanto é difícil a utilização de seu tempo em outras atividades. Por isso, peço apenas alguns minutos de sua atenção.

Na tentativa de obter um conhecimento mais preciso sobre a qualidade do ensino técnico, estou desenvolvendo um estudo para investigar as percepções dos alunos egressos sobre a qualidade do ensino técnico profissionalizante em enfermagem.

A sua participação nesse estudo envolve o preenchimento do questionário em anexo, com questões semi-estruturadas, respondido individualmente.

Se você concorda em participar do estudo, por favor, leia atentamente as instruções e os itens do questionário e **preencha-os em sua íntegra**. Se em algum momento você necessitar de mais esclarecimentos relacionados à pesquisa, coloco-me ao seu inteiro dispor. Para isso, basta contatar-me nos telefones abaixo.

A minha orientadora é a Profa. Dra. Maria Cristina S. G. Fernandes, que pode ser encontrada no Centro Universitário Moura Lacerda – Rua Padre Euclides, nº 995, sala B24. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato conosco.

Sua participação será estritamente voluntária e desde já esclareço que todas as informações contidas na pesquisa serão confidenciais e tratadas de forma anônima e sigilosa, mantendo a sua privacidade.

Este estudo não oferece riscos ou desconfortos para você, porém, caso isso ocorra, asseguro sua liberdade de retirar seu consentimento, a qualquer momento, deixando de participar no estudo sem que lhe acarrete em sansão ou prejuízo de suas atividades.

Uma vez preenchido o questionário, solicito que o mesmo seja colocado no respectivo envelope em anexo (o qual já se encontra subscrito e com a postagem paga), juntamente com este **“TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO”**, devidamente **assinado** e enviados pelo **“Correios”** no prazo de **10 dias**.

Sua participação é de suma importância para a continuidade deste trabalho. Contando com a sua valiosa colaboração, agradeço pelo empenho, atenção e tempo dispensados.

Cordialmente,

Adelita Maria Accácio Mazzei

Curso de Pós-Graduação em Educação

Centro Universitário Moura Lacerda – CUML

Telefones: XX16-3911-7758 (residência) e XX16-9796-3666 (celular)

E-mail: adelitamazzei@yahoo.com.br

Declaro que, após convenientemente esclarecido (a) pela Pesquisadora e ter compreendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Protocolo de Pesquisa.

Nome do (a) aluno (a): _____

Local: _____, _____ **de** _____ **de 2007.**

APÊNDICE B
QUESTIONÁRIO PARA PESQUISA COM ALUNOS EGRESSOS

Este questionário será utilizado como parte de uma pesquisa sobre as Percepções dos Alunos Egressos sobre a Qualidade do Ensino Técnico. Por favor, responda cuidadosamente todas as questões, não deixando em branco. Havendo dúvidas ou necessidade de mais informações, sinta-se à vontade para contatar a responsável pela Pesquisa, Adelita Maria Accácio Mazzei.

IDENTIFICAÇÃO:

- N° da entrevista: _____

- Nome do aluno: _____

- Telefone para contato: _____

- E-mail: _____

- Sexo: masculino () feminino ()

- Data de nascimento: _____

- Estado civil: _____

- Procedência (ou naturalidade): _____

- Grau de instrução:
1° grau completo incompleto
2° grau completo incompleto
3° grau completo incompleto

- Ensino fundamental e médio realizado em escola pública ou privada?

Motivação para escolha do curso técnico:

Influência familiar ()

Maior mercado de trabalho ()

Realização de um ideal ()

Oferta imediata de emprego ()

Indicação de teste vocacional ()

Salários atraentes ()

Data de conclusão do curso técnico: _____

Profissão (ou atividade remunerada): _____

Local em que trabalha: _____

Vínculo empregatício (mercado formal ou informal): sim não

Renda Familiar (em salário mínimo):

Contribui para renda familiar: sim não

APÊNDICE C
ROTEIRO PARA REALIZAÇÃO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
ALUNO

1. Como foi seu ingresso no mercado de trabalho?
2. Quais as principais dificuldades que você encontrou para se inserir no mercado de trabalho?
3. Qual é sua avaliação sobre o Curso Técnico em Enfermagem?
4. Quais os aspectos negativos ou obstáculos que dificultaram ou dificultam o bom exercício e o cumprimento de sua profissão?
5. Quais os aspectos positivos, facilitadores para o cumprimento de sua profissão?
6. Em sua opinião, quais as perspectivas profissionais para os alunos que estão concluindo o Curso Técnico em Enfermagem?
7. Qual a sua percepção de qualidade de ensino?

ANEXO A

ÁREA PROFISSIONAL: SAÚDE
 HABILITAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM
 MODALIDADE: CONCOMITANTE OU SEQUENCIAL
 SISTEMA MODULAR

QUADRO CURRICULAR

COMPONENTES CURRICULARES	MÓDULO I AUXILIAR DE ENFERMAGEM		MÓDULO II TÉCNICO EM ENFERMAGEM		CARGA HORÁRIA TOTAL
	Carga Horária		Carga Horária		
	Aulas	Estágio	Aulas	Estágio	
FUNDAMENTOS EM ENFERMAGEM:					
Anatomia e Fisiologia Humana	50h		30h		80h
Microbiologia e Parasitologia	30h				30h
Introdução à Enfermagem	80h	120h			200h
ENFERMAGEM MÉDICA:					
Nutrição e Dietética	30h				
Enfermagem em Clínica Médica	60h	100h	60h	80h	300h
Enfermagem em Doenças Transmissíveis	40h		30h		70h
Enfermagem em Geriatria			30h		30h
ENFERMAGEM CIRÚRGICA:					
Enfermagem em Clínica Cirúrgica	30h	40h	30h	40h	140h
Enfermagem em Centro Cirúrgico	30h		30h		60h
Enfermagem em Pronto Socorro	30h				30h
ENFERMAGEM MATERNO-INFANTIL:					
Enfermagem em Obstetrícia e Ginecologia	70h	50h			120h
Enfermagem em Pediatria e Neonatologia	70h	50h			120h
ENFERMAGEM EM SAÚDE COLETIVA	40h	40h	30h	40h	150h
ENFERMAGEM EM NEUROPSIQUIATRIA			50h	40h	90h
ENFERMAGEM INTENSIVISTA E EM URGÊNCIA:					
Enfermagem em Emergência e Urgência			30h		30h
Enfermagem em U.T.I			30h		30h
BIOSSEGURANÇA E SEGURANÇA NO TRABALHO	30h				30h
GESTÃO EM ENFERMAGEM:					
Ética Profissional	20h		30h		50h
Psicologia Aplicada	30h		20h		50h
Gestão em Saúde e Noções de Legislação	30h		30h		60h
NOÇÕES DE FARMACOLOGIA	40h		30h		70h
INFORMÁTICA APLICADA			30h		30h
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	710h	400h	490h	200h	1800h

FUNDAMENTAÇÃO LEGAL: Lei Federal nº 9.394/96

Aprovo em: ____/____/200____

 RG nº
 Diretora

 Pela Homologação:
 Ribeirão Preto ____/____/200____

 Homologo:
 Ribeirão Preto ____/____/200____

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)