

UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MONICA CALDEIRA MEDEIROS FREITAS

**ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE:
um estudo sobre matrizes curriculares e a educação profissional por
competências (1998-2004)**

Uberaba-MG
2012

MONICA CALDEIRA MEDEIROS FREITAS

**ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE:
um estudo sobre matrizes curriculares e a educação profissional por
competências (1998-2004)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação, previsto no Regulamento do Programa.

Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

Uberaba-MG
2012

F884e Freitas, Monica Caldeira Medeiros.
Escola técnica de saúde: um estudo sobre matrizes curriculares e a educação profissional por competências (1998-2004) / Monica Caldeira Medeiros Freitas. – Uberaba, 2012.
125 f. : il. color.
Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2012.
Orientador: Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

1. Ensino profissional. 2. Currículo. I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Título.

CDD 370.113

Mônica Caldeira Medeiros Freitas

**ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE: UM ESTUDO SOBRE MATRIZES
CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR COMPETÊNCIAS
(1998-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação da Universidade
de Uberaba, como requisito parcial para
a obtenção do título de Mestre em
Educação.

Aprovada em 18/12/2012

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista
(Orientador)

Universidade de Uberaba – UNIUBE



Profª Drª Analete Regina Schelbauer
Universidade Estadual de Maringá –
UEM



Profª Drª Sueli Teresinha de Abreu
Bernardes

Universidade de Uberaba - UNIUBE

AGRADECIMENTOS

Agradeço:

a Deus, por conceder-me sabedoria e proteção constante em todos os momentos deste trabalho;

a meus pais, Altair e João Batista, pelo apoio incondicional, apesar da distância sempre estiveram presente em minha vida em todos os momentos em que precisei;

a meu esposo Edécio, por compreender e apoiar as minhas escolhas. Agradeço, sobretudo, pelo estímulo e pela paciência, que me fizeram sobreviver às dificuldades encontradas;

a meus queridos filhos Gabriel, Gustavo e Isabella pelas inúmeras qualidades;

a meus irmãos Rachel e Sérgio Ricardo, pelos exemplos de coragem e perseverança na forma em que enfrentam os obstáculos cotidianos. Obrigada por todos os momentos em que vivemos juntos;

em especial, a meu orientador Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista, pela disponibilidade competência profissional e colaboração na execução de cada etapa deste trabalho, meu eterno agradecimento pela oportunidade de aprender;

às professoras Dra. Luciana Beatriz Oliveira Bar de Carvalho e Dra. Sueli Teresinha de Abreu Bernardes pelas valiosas contribuições durante o exame de qualificação;

à professora Dra. Analete Regina Schelbauer, por gentilmente aceitar o convite para essa banca e compartilhar seus conhecimentos conosco;

às professoras Dra. Beatriz Lemos Stutz e Ms. Eneida de Mattos Faleiros pela disponibilidade e importantes contribuições durante a realização deste trabalho;

à Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a diretora, Profa. Ms. Maria Helena Ribeiro Godoy por autorizar a liberação de toda a documentação

necessária para a realização desta pesquisa. Agradeço também a colaboração de Cláudia Maria da Cunha, Márcia Elena de Moraes Freitas e Rosa Maria de Sousa Martins;

aos funcionários da biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia, em especial a bibliotecária Fabiana de Oliveira Silva pelas correções bibliográficas;

a todos os colegas de turma, em especial à Lília Bernardi e Vanessa Ferreira pela convivência, por compartilhar momentos de alegria e angústia no decorrer do curso;

a meus colegas de trabalho pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar. Agradeço especialmente à Rosa Mônica de Oliveira, Sandra Dalvi Quintães de Moraes e Jiulienne Martins;

a todos que participam do meu cotidiano colegas amigos e familiares que me apoiaram, ofereceram uma palavra de estímulo e torceram pela realização deste sonho.

Muito obrigada!

O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo.

(APPLE, 2009, p. 59)

RESUMO

O presente trabalho é resultado de um processo de investigação desenvolvido junto ao Programa de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Cultura e Processos Educativos, da Universidade de Uberaba. Possui como objetivo geral aprofundar conhecimento sobre o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU). Investiga-se também a conjuntura da formação dos profissionais de nível médio em enfermagem (técnicos e auxiliares) a partir do currículo. A definição do recorte temporal da pesquisa (1998 a 2004) está atrelada a mudanças ocorridas na matriz curricular do Curso aqui estudado, que deram início à educação profissional por competências, inaugurando uma nova configuração de ensino, definida pela legislação educacional brasileira. Esta pesquisa caracteriza-se como teórica e documental, com abordagem qualitativa. Optou-se pela adoção do materialismo histórico-dialético na versão do filósofo Lucien Goldmann (1979). A escolha por tal tipo de fundamentação teórico-metodológica é pelo fato de que ela possibilita uma compreensão abrangente e contextualizada sobre o currículo da ESTES/UFU. A análise teórica também está fundamentada em autores do campo do currículo, como José Gimeno Sacristán (2007, 2008, 2011), Tomaz Tadeu da Silva (2009, 2011), Antônio Flavio Moreira (1990, 2009), Michael Apple (1982), entre outros que discutem as questões curriculares. Ainda para a análise foram realizadas leituras de leis, decretos, resoluções, pareceres e publicações sobre o tema abordado, assim como documentos escritos e impressos localizados no Arquivo Geral da Universidade Federal de Uberlândia, nos arquivos da Escola Técnica de Saúde e no Núcleo de Preservação da Memória, também da UFU – sobretudo os que tratam das matrizes curriculares. Espera-se com isso subsidiar a produção de conhecimentos sobre o processo de formação do profissional Técnico em Enfermagem e, fundamentalmente, preencher uma lacuna existente no que se refere a estudos relacionados às matrizes curriculares da instituição de ensino aqui pesquisada.

Palavras-chave: Fundamentos da Educação. Educação Profissional. Currículo. Curso Técnico em Enfermagem.

ABSTRACT

This paper is the result of a process of investigation that has been developed together with the Masters in Education Program, in the Culture and Educational Processes line of research, of the University of Uberaba. Its general objective is to deepen knowledge of the curriculum of the Technical Course of Nursing, part of the Technical School of Health of the Federal University of Uberlândia (ESTES/UFU). It also investigates the conjuncture of the graduation of mid-level professionals in nursing (technicians and assistants) based on the curriculum. The definition of the time frame for the research (1998 to 2004) is tied to the changes which occurred in the curriculum for the Course here studied, which started off professional education by competence, launching a new teaching configuration, defined by Brazilian educational law. This research is characterized as theoretical and documentary, with a qualitative approach. We have opted for the adoption of historical and dialectical materialism in the philosopher Lucien Goldmann's version (1979). The choice of this type of theoretical and methodological grounding is due to the fact that it permits a broad and contextualized comprehension of the ESTES/UFU curriculum. The theoretical analysis is also based on authors of the field of curriculum, such as José Gimeno Sacristán (2007, 2008, 2011), Tomaz Tadeu da Silva (2009, 2011), Antônio Flavio Moreira (1990, 2009), and Michael Apple (1982), among others who discuss curriculum issues. Furthermore, for analysis, we read up on laws, decrees, resolutions, reports and publications about the topic addressed, as well as written and printed documents found in the General Archives of the Federal University of Uberlândia, in the Technical School of Health archives, and in the Memory Preservation Nucleus, also at UFU – especially those which deal with curriculums. We hope to subsidize with this the production of knowledge about the teaching process of the Nursing Technician professional and, fundamentally, fill the gap which exists in terms of studies related to the curriculum of the teaching institution hereby researched.

Key Words: Foundations of Education. Professional Education. Curriculum. Technical Course in Nursing.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1 – Ensino Médio e Ensino Técnico (Lei 9.394/96 e o Decreto 2.208/97)..... | 33 |
| QUADRO 2 – Comparação do Decreto nº 2.208/97 com o Decreto nº 5.154/04..... | 38 |
| QUADRO 3 – Teorias de currículo e conceitos..... | 51 |
| QUADRO 4 – Mudanças curriculares na ESTES/UFU (1970–2004)..... | 63 |
| QUADRO 5 – Módulo I: 1º período — 400 horas/2002..... | 73 |
| QUADRO 6 – Módulo II: 2º e 3º período — 800 horas/2002..... | 73 |
| QUADRO 7 – Módulo III: 4º período — 200 horas/2002..... | 75 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| FIGURA 1 – Prédio da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia... 39 | 39 |
| FIGURA 2 – Bloco 4 K, prédio da Escola Técnica de Saúde..... 41 | 41 |
| FIGURA 3 – Laboratório de técnicas do Curso Técnico em Enfermagem42 | 42 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|---|
| CNE/CEB | Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica |
| COREN | Conselho Regional de Enfermagem |
| COFEN | Conselho Federal de Enfermagem |
| ESTES | Escola Técnica de Saúde |
| ESTES/UFU | Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia |
| ETECC | Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas |
| HC | Hospital de Clínicas |
| INPS | Instituto Nacional de Previdência Social |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| SUS | Sistema Único de Saúde |
| UAI | Unidade de Atendimento Integrado |
| UFU | Universidade Federal de Uberlândia |
| UNIUBE | Universidade de Uberaba |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| Capítulo 1 | |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL..... | 24 |
| 1.1 História da Educação Profissional no Brasil: da segunda metade do século XIX a primeira metade do século XX | 25 |
| 1.2 Educação Profissional em Enfermagem na segunda metade do século XX..... | 28 |
| 1.3 Anos 1980: reconhecimento do profissional técnico em enfermagem no Brasil.. | 29 |
| 1.4 Reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as transformações ocorridas nos anos 1990..... | 32 |
| 1.5 Decreto nº 5.154/04 e a Educação Profissional articulada com o ensino médio.. | 37 |
| 1.6 Gênese da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia... | 39 |
| 1.7 Laboratório do Curso Técnico em Enfermagem | 41 |
| Capítulo 2 | |
| CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM..... | 44 |
| 2.1 Sobre a origem do currículo | 46 |
| 2.2 Conceito de currículo..... | 47 |
| 2.3 Currículo como objeto de estudos teóricos: uma possibilidade..... | 50 |
| 2.4 Teorias do currículo | 51 |
| 2.5 Currículo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 | 55 |
| 2.6 Currículo por Competências e a educação profissional: limites e possibilidades | 56 |
| 2.7 Currículo do Curso Técnico em Enfermagem: um desafio..... | 60 |
| Capítulo 3 | |
| REFORMA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA ESTES | 63 |
| 3.1 Implantação da reforma..... | 63 |
| 3.2 Reforma curricular na ESTES..... | 64 |
| 3.3 Reforma curricular de 1998 | 66 |
| 3.4 Reforma curricular de 2000 | 68 |
| 3.5 Reforma curricular de 2002 | 72 |
| 3.6 Reforma curricular de 2004 | 75 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 78 |
| REFERÊNCIAS..... | 82 |
| ANEXOS..... | 88 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo fazer uma análise do currículo do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU); e busca cumprir esse propósito, apresentando descritivamente as mudanças ocorridas nos componentes curriculares após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB nº 9.394/96 e do Decreto nº 2.208/97. Esse período compreende as últimas duas décadas passadas, quando ocorreram as mudanças no modelo curricular — de um currículo baseado em disciplinas para outro baseado em competências e habilidades.

Definimos trabalhar com o período de 1998 a 2004, pois o currículo da ESTES/UFU passou por quatro reformas curriculares. Embora aqui seja dado enfoque a esse período de análise, convém salientar que, em sua história, o currículo de formação do Técnico em Enfermagem da escola registrou dezessete mudanças curriculares. O recorte temporal da pesquisa tem marco inicial o ano de 1998, quando a escola adotou o primeiro currículo baseado no Decreto nº 2.208/97, e marco final 2004, por ser este o ano do último currículo em vigor. Esse recorte se justifica, porque realizar um estudo aprofundado de todas elas exige um amplo escopo de pesquisa, para o qual o tempo-limite de realização desta pós-graduação seria insuficiente.

A partir do Decreto nº 2.208/97 e da Lei nº 9.394/96, a escola reestruturou o seu currículo, assim como passou a oferecer uma modalidade de educação profissional baseada no modelo de competências e habilidades. Tais mudanças propiciaram a formulação da questão central desta pesquisa: como os componentes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU têm contribuído, historicamente, para o processo de formação do profissional técnico em enfermagem?

No intuito de esclarecer essa questão, foram selecionados documentos localizados na ESTES/UFU; no Núcleo de Preservação da Memória da Universidade Federal de Uberlândia; no Arquivo Geral da Universidade Federal de Uberlândia; na Biblioteca da Universidade Federal de Uberlândia; e na Biblioteca da Universidade de Uberaba – UNIUBE. Também foi efetuada a seleção de alguns documentos oficiais, tais como: a legislação, matrizes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem; Lei nº 9.394/1996; Resolução nº 04/1999 CNE / CEB; Parecer nº 33/2000 CNE / CEB; Parecer nº 16/1999; Decreto nº 94.406/1987 que regulamenta a Lei nº 7.498/1986; Decreto nº 2.208/1997; Decreto nº 5.154/2004; Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível técnico (MEC-2000); Regimento

interno, Memorandos, Atas de reunião, Plano de Curso do Curso Técnico em Enfermagem, entre outros.

Para a realização da pesquisa, buscou-se apoio em autores como José Gimeno Sacristán (2007; 2008; 2011), Tomaz Tadeu da Silva (2009; 2011), Antônio Flavio Moreira (1990; 2009), Michael Apple (1982), entre outros. Esse referencial teórico é o subsídio para compreensão das mudanças curriculares ocorridas no Curso Técnico em Enfermagem da ESTES, cujas matrizes curriculares tomamos como fonte para análise. Para a análise dos dados, junto a estes documentos, recorreremos à legislação educacional federal citada anteriormente, que regula o currículo desse tipo de formação.

O tema aqui apresentado referente à educação profissional técnica de nível médio representa um esforço no sentido de colaborar com as reflexões sobre o currículo das escolas de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, que, atualmente, têm como modelo curricular critérios baseados em competências e habilidades. Sabe-se que o currículo escolar é um instrumento histórico-cultural, por isso, é permeado por interesses distintos dos grupos sociais.

Esta pesquisa justifica-se por haver uma lacuna em estudos que aprofundem os conhecimentos sobre as conjunturas políticas, econômicas, sociais e ideológicas que engendraram o currículo de formação profissional da ESTES/UFU. É oportuno mencionar que já existem trabalhos realizados sobre a escola, que são considerados relevantes e por isso merecem destaque: são os trabalhos de Eneida de Mattos Faleiros (1997) e de Beatriz Lemos Stutz (1998; 2009). Mas nenhum tem como objeto de estudo o currículo. Embora vários estudiosos tenham se debruçado sobre os desdobramentos dessa modalidade de ensino a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, como: Acácia Kuenzer (2000), Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta; Marise Nogueira Ramos (2005), entre outros, nenhum estudo específico sobre o currículo dessa unidade de ensino foi ainda efetivado.

Estudar o currículo dessa área de formação escolar profissional ainda se mostra relevante porque os artigos 12 e 13 (§ 4º) da Lei nº 7.498/86 — que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem — orientam a participação dos profissionais de enfermagem (técnicos e auxiliares) nas equipes de saúde.¹ É necessário ressaltar que, em

¹ Nesse caso, o técnico em enfermagem exerce as atividades auxiliares de nível médio técnico, enquanto o auxiliar de enfermagem executa as atividades auxiliares de nível médio atribuídas à equipe de enfermagem.

1986, a VIII Conferência Nacional de Saúde² enfatizou a importância do trabalho em equipe na área de saúde humana em ambiente hospitalar em lugar da ação isolada dos profissionais. Nos anos 90, tal ênfase se traduziu numa intensificação do debate sobre a noção de integralidade na atividade profissional de quem cuida da saúde humana. O trabalho da equipe multiprofissional beneficia o usuário dos serviços de saúde, na medida em que pode, de acordo com Marina Peduzzi (2009, p. 421), “[...] garantir a melhor relação custo–benefício do trabalho médico e ampliar o acesso e a cobertura da população atendida [...]”; mais que isso, como a atividade de um profissional de saúde depende da ação de outro, o trabalho em equipe supre a “[...] necessidade de integração das disciplinas e das profissões entendida como imprescindível para o desenvolvimento das práticas de saúde a partir da nova concepção biopsicossocial do processo saúde–doença”.

Ainda de acordo com Peduzzi (2009, p. 422–423), a integralidade em saúde exige “[...] requer de forma mais objetiva e intensa a atuação profissional na modalidade trabalho em equipe, com a inclusão de um leque variado de profissionais, que podem contribuir na construção de saberes e práticas que vão além do modelo biomédico”. Essa autora conceitua o trabalho em equipe multiprofissional como “[...] uma modalidade de trabalho coletivo que é construído por meio da relação recíproca, de dupla mão, entre as múltiplas intervenções técnicas e a interação dos profissionais de diferentes áreas”. O trabalho em equipe realizado nos serviços de saúde tem como objetivo proporcionar q integral ao paciente, melhorar a qualidade dos serviços prestados à comunidade. Pode ser visto como uma oportunidade de aprendizado, socialização, participação e cooperação entre os membros da equipe de trabalho.

Como membro de uma equipe multiprofissional de saúde, pude acompanhar esse debate na prática. Em minha experiência no ambiente hospitalar, coordenei grupos educativos na área de saúde, sobretudo para lidar com doenças (diabetes, hipertensão arterial, obesidade, planejamento familiar e outros). A atividade de tais grupos aconteceu entre 1994 e 2006, nas

² “A 8ª CNS foi o grande marco nas histórias das conferências de saúde no Brasil. Foi a primeira vez que a população participou das discussões da conferência. Suas propostas foram contempladas tanto no texto da Constituição Federal/1988 como nas leis orgânicas da saúde, nº. 8.080/90 e nº. 8.142/90. Participaram dessa conferência mais de 4.000 delegados, impulsionados pelo movimento da Reforma Sanitária, e propuseram a criação de uma ação institucional correspondente ao conceito ampliado de saúde, que envolve promoção, proteção e recuperação.” Os temas tratados incluíram: construção social da cidadania, educação médica e reforma sanitária, formação do enfermeiro ante a reforma sanitária, participação da mulher no setor de saúde, cidadania, direitos sociais e estado, direito à saúde, cidadania e Estado, emprego em saúde na conjuntura recente, lições para a reforma sanitária, financiamento do setor de saúde, Estado, serviços públicos e administração, poder municipal e SUS, participação social em saúde, reformulação e reorganização do SUS, saúde como direito de todos e dever do Estado, proposta pedagógica para o setor de saúde, dentre outros (PORTAL DA SAÚDE, 2012).

Unidades de Atendimento Integrado (UAI)³ de três bairros de Uberlândia (MG). O trabalho em equipe multiprofissional, nas unidades de saúde, incluiu a ação de médico, enfermeiro, psicólogo, assistente social, fisioterapeuta, nutricionista, terapeuta ocupacional e técnicos/auxiliares de enfermagem.

Como assistente social, em 2006, passei a integrar a equipe multiprofissional de atendimento à saúde do Hospital de Clínicas⁴ da Universidade Federal de Uberlândia (HC/UFU); e minha atividade nesse contexto suscitou meu interesse em saber como o trabalho em equipe permeia a formação profissional na área de saúde, sobretudo do técnico/auxiliar de enfermagem. Em minha trajetória de vida, muitas experiências de trabalho junto à equipe de enfermagem têm me permitido refletir sobre a importância da formação desse profissional. Tal interesse me levou a um dos elementos que estruturam os cursos de formação profissional — o currículo — e a desenvolver a pesquisa aqui descrita, que enfoca o currículo da Escola Técnica de Saúde (ESTES),⁵ vinculada à UFU. Tal opção se justifica e se faz relevante, por ampliar meus conhecimentos sobre o currículo, para compreender e analisar criticamente as mudanças ocorridas na matriz curricular da ESTES.

De acordo com o levantamento realizado no livro de registro de diplomas dos Cursos da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia em 2004 trinta e seis alunos concluíram o Curso Técnico em Enfermagem, vale ressaltar que anualmente são oferecidas quarenta vagas para esse Curso, cujos egressos tendem a atuar no Hospital de Clínicas da Universidade (HC/UFU). Entretanto, mesmo diante da importância de escolas como esta, ainda são poucos os trabalhos sobre o currículo de formação dos profissionais de nível médio em enfermagem. Isso pôde ser verificado, por exemplo, no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica que aconteceu em 2012, na cidade de Florianópolis-SC,

³ São unidades mistas que oferecem atendimento ambulatorial no cuidado básico e pronto-atendimento. Funcionam 24 horas por dia, em todos os dias da semana. O atendimento ambulatorial acontece das 7h às 22h, com a instalação do Horário do Trabalhador; o atendimento de emergência de odontologia, também, funciona das 7h às 22h, porém de segunda a sexta-feira. As UAIs oferecem ainda consultas com especialistas das áreas de angiologia, cardiologia, cirurgia geral, cirurgia infantil, cirurgia plástica, dermatologia, endocrinologia, gastroenterologia, infectologia, mastologia, nefrologia, neurologia, oncologia, ortopedia, otorrinolaringologia, pneumologia, proctologia, psiquiatria, urologia (UBERLÂNDIA, 2012).

⁴ Criado em 24 de março de 1978, o hospital se transformou na única instituição pública de referência para casos de média e alta complexidade nas regiões do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba. Como os técnicos e auxiliares em enfermagem constituem a maior parte da força de trabalho na equipe de enfermagem, cremos que o grupo de enfermagem requer instrumentos para continuar a aprender e ensinar em seu trabalho. Daí a importância de discutir a formação dos profissionais de nível médio em enfermagem à luz de suas condições de atuação profissional e da melhoria dos serviços de saúde, sobretudo o cuidado com pacientes hospitalizados.

⁵ Criada em 1972, com o nome de Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC), a ESTES pertencia à extinta Fundação da Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU) e iniciou suas atividades em 73, como estabelecimento privado de ensino de segundo grau. Em 1981, integrou-se à Universidade Federal de Uberlândia, quando passou a ser mantida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1991, assumiu o nome atual (FALEIROS, 1997).

onde constatamos a escassez de trabalhos que envolvem o tema currículo da educação profissional. Essa situação se repetiu no X Colóquio Sobre Questões Curriculares e VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo,⁶ que aconteceu, em 2012, em Belo Horizonte.

O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica⁷ (2012), cujo tema foi “Democratização, Emancipação e Sustentabilidade”, tendo como propósito defender a educação como meio para avanço da sociedade; a Carta do Fórum prevê uma lista de onze princípios para uma educação emancipadora e inclusiva, a saber:

1. Garantir a Educação Profissional e Tecnológica voltada para jovens e adultos, trabalhadores e trabalhadoras, como política pública que possibilite a inclusão crítica de todas as pessoas nos processos de construção democrática da sociedade.
2. Conclamar a sociedade para atuar na organização, mobilização e convencimento do processo de construção das políticas públicas necessárias à Educação Profissional e Tecnológica.
3. Reafirmar o direito universal e inalienável de homens e mulheres à educação emancipadora, inclusiva e solidária, combatendo sua mercantilização.
4. Reconhecer e valorizar a diversidade dos saberes populares, dos saberes construído no trabalho pelos povos originários, comunidades quilombolas, povos da floresta e outros, incorporando-os na construção dos currículos escolares.
5. Entender que em um mundo permeado pela tecnociência, o que nos toca mais fundo é ainda a emoção tecida e reconfigurada em sua rede de interações.
6. Considerar o ser humano na sua totalidade, preparando-o para o exercício da cidadania, com base na ciência, tecnologia, cultura e trabalho, mediante processos de educação integral, ambiental, inclusiva, tecnológica, transversal e estruturante, potencialmente transformadores.
7. Exigir e promover a valorização dos trabalhadores e trabalhadoras da educação, o respeito aos seus direitos e a garantia de condições dignas de trabalho.
8. Mobilizar a juventude a se articular com os diferentes agentes sociais na construção de uma sociedade solidária e sem preconceitos, na busca de um outro mundo possível.
9. Reconhecer que é legítimo o direito à vida e à felicidade e defender a inovação, a ciência e a tecnologia social como instrumentos nessa conquista.
10. Garantir que na educação, como instrumento construtor da pedagogia da paz, estabeleça-se uma concepção crítica da relação entre as pessoas e o meio ambiente, como condição de sobrevivência planetária.
11. Construir a educação ao longo da vida em sintonia com os vários espaços, nos tempos da escola e nos tempos livres, considerando todos os ambientes, reais e virtuais, em que as pessoas vivem (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2012).

O objetivo do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica foi o levantamento de propostas para serem integradas à plataforma mundial de educação. O Fórum foi organizado em três Conferências Temáticas: Educação, Universalização e Democratização; Educação, Trabalho e Emancipação; Educação, Tecnologia e Sustentabilidade. Sobre o tema

⁶ O X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo – Tema: Desafios contemporâneos no campo do currículo — no período de 04 a 06 de setembro de 2012 na Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte.

⁷ O I Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica — Tema: Educação, Desenvolvimento e Inclusão, aconteceu em Brasília-DF — no período de 23 a 27 de novembro de 2009 no Centro de Convenções Ulysses Guimarães.

currículo, somente o quarto item da Carta foi contemplado, no sentido de valorizar a diversidade dos saberes populares, dos povos originários, das comunidades quilombolas e da floresta; não foi tão discutido sobre o currículo da educação profissional técnica de nível médio.

Essa ausência de debate sobre currículo se mostra ainda mais preocupante caso se considere o tempo de funcionamento da Escola Técnica de Saúde da UFU, que iniciou suas atividades em 1973, como instituição privada de nível médio, por iniciativa de um grupo de médicos ligados à Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU). Tinha como objetivo atender a uma demanda do Hospital de Clínicas e instituições da rede privada. Nos anos iniciais era denominada Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC).

Beatriz Lemos Stutz (2009, p. 58), em análise realizada sobre o Técnico em Enfermagem no Município de Uberlândia, explica que a ETECC surgiu em uma época que:

O cenário brasileiro, a partir dos anos 60, sofre profundas alterações nas relações entre o Estado e a sociedade civil, já que a partir de 1964, com o golpe militar, questões de ordem política, social e econômica desencadeiam uma série de medidas e programas na área da saúde e da educação, culminando posteriormente, em 1971, com uma nova LDB, a Lei nº 5692/71, que traz em seu bojo medidas, principalmente na área da educação profissional de ensino médio, estimulando o surgimento de escolas técnicas em todo o território nacional. É nesse contexto que nasce a Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas, atual Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia.

Percebe-se, assim, a influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, na criação da ETECC, a qual surge em um momento em que o país passava por um período de conflitos de ordem política, econômica e social em função da instalação do regime militar em 1964.

Segundo Otaíza de Oliveira Romanelli (1993, p. 179) nos anos 60 do século XX com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61, foram tomadas as mais variadas posições, desde o otimismo exagerado de alguns ao pessimismo extremado dos que se debateram contra ela. A autora argumenta que:

Uma coisa, porém, é certa: nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma série de fatores.

Com efeito, mesmo que nenhuma lei transforme a fundo um dado estado de coisas — por exemplo, equivaler ensino técnico e ensino propedêutico, o que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 tentou fazer —, o texto legal oferece um ponto de partida útil para tentar entender os entraves à concretização de suas prescrições. Eis por que esta pesquisa toma a lei como fonte de dados para entender as mudanças curriculares na ESTES. Nesse

sentido, do ponto de vista metodológico, optou-se neste trabalho pela pesquisa teórica e documental, com abordagem qualitativa.

A escolha por uma abordagem qualitativa se justifica tendo em vista a coerência do método com os propósitos da investigação da pesquisa. Nossa compreensão das mudanças nos componentes curriculares no Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU é fundamentada à luz do método dialético. Essa escolha decorre da possibilidade de uma compreensão abrangente e contextualizada, conforme concebe Lucien Goldmann (1979, p. 5-6), autor de filiação marxista, sobre o método dialético.

Na lógica do pensamento dialético,

[...] nunca há pontos de partida absolutamente certos, nem problemas definitivamente resolvidos; afirma que o pensamento nunca avança em linha reta, pois toda verdade parcial só assume sua verdadeira significação por seu lugar no conjunto, da mesma forma que o conjunto só pode ser conhecido pelo progresso no conhecimento das verdades parciais. A marcha do conhecimento aparece assim como uma perpétua oscilação entre as partes e o todo, que se devem esclarecer mutuamente.

É nesta perspectiva que o pensamento dialético baseia-se na hipótese de que as partes não são compreensíveis isoladamente, fora da relação com o todo. Logo, Gustavo Araújo Batista (2010, p. 4), afirma que “[...] o pensamento dialético apresenta um modelo de análise e de síntese de caráter mais abrangente”. O que requer do pesquisador uma visão ampla do objeto de pesquisa e do contexto em que está inserido, buscando analisar os dados dialogando com os teóricos. Em se tratando dessa pesquisa o todo é identificado à conjuntura histórica da qual faz parte o período selecionado para o desenvolvimento desta abordagem sobre o currículo da ESTES/UFU.

Sobre a relação do materialismo histórico dialético com a educação, Marília Freitas de Campos Pires (1997, p. 90) argumenta que:

O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar *pelo* trabalho e não *para* o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na *práxis* (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade.

A partir desta fundamentação teórica, adotou-se como parte dos procedimentos de investigação o levantamento bibliográfico, para definir um referencial teórico que embase especificamente a análise das matrizes curriculares, segundo uma visão de mundo, de homem e de sociedade. Em seguida, foram selecionados documentos oficiais obtidos junto à escola,

uma vez que na pesquisa documental é importante que o pesquisador tenha acesso às fontes dos documentos; por isso a importância das fontes oficiais utilizadas, que são: Ata de reunião do Colegiado da ESTES (1998-2004); Manual de Estágio Curricular; Matrizes Curriculares; Memorando nº 064/98 ESTES/UFU (vide ANEXO C) proposta de reformulação da grade curricular 1998; Diário oficial nº 227 de 1997; Ofício nº 033/98 solicita “Ad Referendum” para reformulação da grade curricular 1998 (vide ANEXO B); Plano de curso 1998 a 2001.

Uma vez que na coleta de documentos, as informações documentadas devem seguir o desdobramento geral da pesquisa e devem avançar com o amadurecimento e definição de objetivos da investigação, foi nesse sentido, que a pesquisa teórica e documental pôde nos ajudar a cumprir os objetivos da nossa investigação, ao oferecer caminhos para a construção de respostas às indagações como estas: para que servem as informações documentadas? Quais documentos são necessários para estudar o problema de pesquisa? Onde encontrá-los? Como usá-los na pesquisa? As respostas a tais questões facilitam o levantamento de dados. Lüdke e André (2011, p. 39), enfatizam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

A palavra documento — do latim *documentum* — refere-se ao que ensina ou serve de exemplo e prova. Sendo assim, documento é a base de conhecimento fixado materialmente e usável para consulta, estudo e prova. Bernard Phillips (1974, p. 187) considera como documento “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”; aí se incluem leis, decretos, diários, jornais, revistas, regulamentos, arquivos escolares e outros.

Em relação à coleta de documentos, sabemos que essa é a etapa central da pesquisa documental, e quanto à sua análise, essa é a etapa que utiliza uma técnica valiosa de leitura e interpretação de dados numa abordagem qualitativa. Os documentos são fonte de evidências importantes para fundamentar as afirmações do pesquisador; mas seus benefícios para pesquisa se mostram mediante a análise documental, que visa extrair informações importantes para cumprir os objetivos estabelecidos ou corroborar/refutar hipóteses quem motivam a investigação.

Lüdke e André (2011, p. 42) orientam que, no momento da análise, “[...] o pesquisador já deve ter uma ideia mais ou menos clara das possíveis direções teóricas do estudo e parte, então,

para trabalhar o material acumulado, buscando destacar os principais achados da pesquisa”. A investigação buscou cumprir seus objetivos, analisando as mudanças ocorridas nos componentes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem; para a presente análise, incluiu-se a leitura de leis, decretos, a Resolução do CNE/CEB nº 04/1999 e o Parecer nº 16/1999.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/96 e a implantação dos PCN e das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Técnico as mudanças provocadas por esses documentos se traduzem, dentre outros pontos, no modelo de competências de empregabilidade: agora, o trabalhador é responsável pelo seu emprego ou pela falta dele. Todavia, a falta de estrutura do sistema educacional não tem dado ao futuro profissional o suporte escolar necessário para que ele possa atuar com segurança. Ora, se o Decreto nº 2.208/97 reestruturou a educação profissional, acelerando a formação de nível técnico para dois anos, que até 1996, em razão da adequação de matriz curricular em 1997 e 1998, o Curso Técnico em Enfermagem passou a ser realizado em dois anos letivos e duas turmas o concluíram em 1999 (STUTZ, 2009). A partir de 1998 a escola optou por ofertar o Curso Técnico em Enfermagem na modalidade sequencial; para participar do processo seletivo é solicitado ao estudante a conclusão do Ensino Médio. Tal redução temporal privilegiou uma formação aligeirada, voltada ao mercado de trabalho. O Decreto nº 2.208/97 ainda impôs a separação estrutural entre Ensino Médio e Ensino Técnico, enquanto a Resolução nº 04/99 e o Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) definiram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que organizam por áreas, cargas horárias e conteúdos mínimos fixados em cada área profissional.

Desse modo, estabelecemos como objetivo geral desta pesquisa aprofundar conhecimento sobre o currículo, em particular, sobre o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da UFU. Para atingir o objetivo geral, delineamos os seguintes objetivos específicos que consistem em:

- contextualizar historicamente a educação do profissional de enfermagem no Brasil;
- analisar as matrizes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU no período 1998–2004;
- identificar mudanças e permanências nos componentes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem no período em questão.

O primeiro capítulo traz um panorama histórico do ensino profissionalizante, no Brasil, com enfoque nos aspectos econômico, político, social e cultural. Tal panorama se vale de uma retrospectiva da Educação Profissional no Brasil desde a primeira Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (a lei 4.024/61), que representa a primeira tentativa de equivalência entre ensino técnico e ensino propedêutico, porém, os egressos de curso técnico poderiam prestar exames somente para cursos superiores relacionados a sua formação técnica, e os que cursava o ensino propedêutico tinham a liberdade de escolher qualquer curso superior que lhes interessasse. Após dez anos (a lei 5.692/71), tornou-se obrigatória a profissionalização de todos os estudantes do ensino secundário, chamado na época de ensino de 2º grau.

O segundo capítulo discute as concepções de currículo à luz de teorias curriculares tradicionais, críticas, pós-críticas e cultural. Por fim, aborda o conceito de currículo como uma construção cultural. Este estudo se baseia nos escritos de Tadeu Tomaz da Silva, José Gimeno Sacristán, Antônio Flavio Moreira, Michael Apple, dentre outros.

Por último, o terceiro capítulo apresenta a análise do plano de curso e da organização curricular do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU, que segue o modelo de competências e habilidades. Dessa análise, partimos para o exame detalhado das matrizes curriculares. Serão analisadas quatro matrizes curriculares referentes aos anos 1998, 2000, 2002 e 2004.

A pesquisa foi desenvolvida na linha de pesquisa “Cultura e Processos Educativos” dado à relevância da temática para a formação de profissionais de nível médio em enfermagem e a presença do fator cultura na articulação de um currículo baseado em competências e habilidades.

Esperamos que este estudo amplie o conhecimento acadêmico sobre o currículo de formação profissional e subsidie a produção de conhecimento sobre o processo educativo do Técnico em Enfermagem no Brasil, tendo se como objeto a Escola Técnica de Saúde no município de Uberlândia.

Cabe ressaltar por fim que, para a realização deste estudo, a pesquisadora visitou a ESTES/UFU, onde solicitou, por meio de documento escrito, autorização à direção da Instituição no sentido de liberar os documentos originais necessários para o desenvolvimento da pesquisa, bem como a descrição dos objetivos deste trabalho, mediante assinatura e autorização da instituição (vide ANEXO A).

Capítulo 1

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

Busca-se neste primeiro capítulo apresentar o processo histórico da Educação Profissional no Brasil, bem como analisar a legislação específica que regula essa modalidade de ensino e as transformações ocorridas nos anos 90. Especificamente, demonstra-se como a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem tem sido desenvolvida ao longo da história da educação brasileira.

A formação e a atuação dos profissionais da área da saúde, mais especificamente na enfermagem, têm motivado inquietação, debates e diversos questionamentos entre estudiosos da educação e da saúde, órgãos reguladores e outros agentes, que buscam compreender melhor essa modalidade formativa. Como resultado desse processo a educação profissional passa a ser concebida como uma modalidade que não pode se reduzir à formação para o trabalho, isto é, ela tem que ser uma formação integral para o aluno como cidadão que têm direitos e deveres; uma formação que o ajude a superar a divisão histórica entre trabalho manual e trabalho intelectual, formação profissional e formação geral, teoria e prática (RAMOS, 2007, p. 11).

Por razões variadas, cuja descrição foge ao escopo deste trabalho, porque merece estudo à parte, em seu processo de consolidação, a formação universitária foi se restringindo a parcelas da sociedade que podiam arcar com os custos, por exemplo, de preparação para exames de ingresso numa universidade (pública e privada) e de manutenção do aluno no curso (aquisição de bibliografia e outros materiais necessários); isto é, pessoas com condições de prosseguir os estudos. Noutras palavras, “o conhecimento sempre foi reservado a uma elite, aos filósofos, aos sábios, aos religiosos” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31). Com isso, a educação profissional foi se tornando opção de formação profissional a quem provinha de estratos sociais menos favorecidos economicamente. De orientação prática e leiga, essa formação centrava-se no fazer manual sem fundamento científico.

Para entender essa mudança de perspectiva na educação profissional e como ela se processou no Curso Técnico em Enfermagem, convém fazer uma retomada de seu processo de consolidação como modalidade educacional. Isso porque a história da educação no Brasil mostra que a formação profissional escolar teve fins distintos, que mudaram de época para época; isto é, fins que convergiram para os interesses dos vários grupos políticos hegemônicos e dos modelos econômicos vigentes na sociedade do século XX, os quais influenciavam os

rumos da oferta de trabalho remunerado. Considerando-se que, quando a economia do país se baseava na monocultura e era mantida pela exportação de produtos agrícolas para as metrópoles, o sistema de produção, dependente da mão de obra escrava a princípio, depois da de imigrantes, dispensava qualificação profissional.

1.1 História da Educação Profissional no Brasil: da segunda metade do século XIX a primeira metade do século XX

Segundo Ghiraldelli (2003, p. 10-11) os cursos profissionalizantes de nível médio e superior surgiram, sobretudo, na segunda metade do século XIX, no Brasil Imperial. Nesse período, a educação foi estruturada em três níveis (primário, secundário e terciário) e se tornou objeto da primeira Constituição de 1824 que prescreveu ao Império a criação de escolas primárias, ginásios e universidades em seu tópico específico sobre educação. Não havia vínculos com a formação científica, e a educação era voltada mais para os jovens do que para as crianças. (Houve realizações importantes, destacando-se a criação da Inspeção Geral da Instrução ensino público e particular, dentre outras atribuições, quanto do Colégio Pedro II — instituição preparatória para o ensino superior, cujo currículo passou por várias reformas).

Na década de 1840, foram construídas dez casas de educandos e artífices em dez capitais de províncias, com objetivo de diminuir a vagabundagem e a criminalidade. Na década seguinte, o governo criou estabelecimentos para abrigar menores abandonados, onde aprendiam as primeiras letras e eram encaminhados ao trabalho. No início do século XX, o ensino profissional continuou voltado para os menos favorecidos, com o mesmo objetivo, preparar operários para o trabalho (CORDÃO, 2005, p. 44).

Nas décadas finais desse século, começaram as reformas educacionais, como a de Leôncio de Carvalho, de 1879, com o Decreto nº 7.247, que instituiu a liberdade do ensino primário e secundário no Município da Corte e a liberdade do Ensino Superior em todo o país. A lei supunha que os alunos aprenderiam com quem lhes conviesse mais e, depois, fariam os exames necessários para avançar na formação escolar. Com isso, as instituições se organizaram por matérias disciplinas, tendo em vista o rigor dos exames (GHIRALDELLI, 2003, p. 12-13).

Em 1890, foi criada a primeira Escola de Enfermagem no Brasil, pelo Decreto Federal 791, de 27 de setembro, hoje, denominada Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. A formação em enfermagem era voltada para atender aos hospitais civis e militares, o curso tinha duração de dois anos, e o currículo era voltado para os aspectos básicos da assistência

hospitalar, predominantemente curativa. Em 1914, com a Primeira Guerra Mundial, a cruz vermelha passou a preparar voluntárias para o trabalho em enfermagem. A direção dos cursos e as aulas eram ministradas por médicos, a formação em grande parte era realizada nos hospitais com ênfase aos estágios. A Fundação Rockefeller⁸ patrocinava o projeto de organização do serviço de Enfermagem de Saúde Pública no Brasil, sob a orientação das enfermeiras norte-americanas. Em 1923, algumas enfermeiras norte-americanas organizaram na cidade do Rio de Janeiro a primeira escola de enfermagem, Anna Nery, baseada no modelo nightingaleano, que foi responsável por redimensionar o modelo da enfermagem profissional no Brasil, passando a ser reconhecida como referência para as demais escolas.

As duas primeiras décadas do século XX — isto é, da primeira República (1889–1930) — foram marcadas por reformas educacionais, sobretudo estaduais, e pela criação de órgãos para administrar a saúde pública. Subjacente ao discurso de muitos reformistas estava o ideário da pedagogia progressista dos Estados Unidos, cujos nomes mais proeminentes incluem o de Dewey.⁹ Do ponto de vista da educação profissional, o século começou, em 1909, com a criação das escolas aprendizes a artífices por Nilo Peçanha em diferentes estados; o objetivo dessas escolas era oferecer ensino profissional primário e gratuito a alunos de, no mínimo, 10 anos de idade e 13 no máximo — eram os “desafortunados”.¹⁰

As escolas eram custeadas pela União e pelos estados e municípios, com recursos alocados no Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. A partir da década de 20, segundo Mendes (2005, p. 28), “[...] uma série de debates na Câmara dos Deputados propôs a expansão do ensino profissional, estendendo-o a ‘pobres’ e ‘ricos’ e não apenas aos ‘desafortunados’”. Do ponto de vista da saúde, o cuidado com doentes estava a cargo de religiosos, que usavam mão de obra de voluntários e escravos; isto é, não havia formação técnica nem científica. Esse cenário começou a mudar em 1920, quando a reforma Carlos Chagas criou o Departamento Nacional de Saúde Pública, órgão que exerceu ação normativa

⁸ Criada nos Estados Unidos em 1913, teve por objetivo reunir e centralizar as ações filantrópicas da família Rockefeller. A Fundação Rockefeller constituiu-se numa das maiores e mais antigas instituições filantrópicas e teve, ao longo de sua trajetória, uma atuação marcante nos Estados Unidos e em diferentes países de todos os continentes (MARINHO, 2004, p. 151).

⁹ Nos anos 20, após o fim da Primeira Guerra Mundial, os professores passaram a fazer leituras da literatura pedagógica norte-americana, sobretudo o filósofo John Dewey (1859–1952), que criou, nos Estados Unidos, a University Elementary School como campo experimental da “educação nova” ou da “pedagogia da escola nova”. No Brasil, Lourenço Filho foi um dos que mais escreveram sobre o movimento da escola nova (GHIRALDELLI, 2003).

¹⁰ Os primórdios da formação profissional no Brasil registram apenas decisões circunstanciais especialmente destinadas a “amparar os órfãos e os mais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que tem marcado toda sua história (PARECER 16/99, p. 4).

e executiva das atividades de saúde pública no Brasil durante vários anos (GEOVANINI et al., 2005, p. 33).

Em 1925, a reforma educacional Rocha Vaz tentou alinhar o que se fazia nos estados ao que se fazia na União. À época, havia poucas escolas públicas, frequentados por filhos de famílias da classe média, pois a elite econômica contratava preceptores ou mandavam seus filhos para alguns poucos colégios particulares, que funcionavam em regime de internato nas principais capitais; no interior, havia escolas rurais precárias, cujo professorado, na maioria das vezes, não tinha nenhum tipo de formação profissional (GHIRALDELLI, 2003, p. 22-23).

Os anos 30 foram um período de efervescência intelectual e política, especialmente pelo impacto da reforma educacional Francisco Campos (de 1928) e a promulgação da Constituição de 1934. Os resultados de tal efervescência incluíram mais projeção para o ensino secundário e a criação de escolas e universidades. Em 1937, foi promulgada outra Constituição, Lúcia Helena Pereira dos Santos, explica que a “[...] primeira Constituição a referir-se às escolas vocacionais e pré-vocacionais, como um dever do Estado para com as classes menos favorecidas” (SANTOS, 2005, p. 28).

A Constituição Federal de 10 de novembro de 1937 foi a primeira a tratar, especificamente, de ensino técnico, profissional e industrial, estabelecendo, no artigo 129.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais. É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera de sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo poder público (BRASIL, 2012).

Muito do que estava estabelecido na constituição de 1934 em matéria de educação foi deixado em função da constituição de 1937. Nessa época, nos hospitais, os cuidados estavam a cargo de religiosas, a enfermagem profissional estava restrita ao âmbito educacional.

Entre 1942 e 1946, houve a promulgação de leis orgânicas da educação nacional para ensino secundário, industrial, comercial, primário, normal e agrícola. Também conhecida como reforma Capanema, conforme menciona Mendes (2005, p. 10), “[...] privilegiava a classe dominante, uma vez que, para essa, são criados os cursos médios de 2º ciclo, científico e clássico, com três anos de duração, que tinham por objetivo preparar as elites para o ensino superior”. Na década de 1940, com a aprovação das leis orgânicas, o ensino secundário e o

ensino normal tinham como objetivo formar os filhos dos operários, das classes subalternas, para ingressar precocemente no trabalho.

A rápida modernização do país, nesse período gerou a necessidade de obra qualificada, havendo, contudo, dificuldades do sistema de ensino público vigente em atender aos interesses da indústria em curto prazo (GHIRALDELLI, 2003, p. 91).

1.2 Educação Profissional em Enfermagem na segunda metade do século XX

Em 1966, com a criação do Instituto Nacional da Previdência Social (INPS) consolidou o modelo de medicina previdenciária; o INPS veio ocupar lugar de mediador dos grupos privados, favorecendo as empresas médicas, que passaram a se conveniar com empresas comerciais e industriais para prestar assistência aos funcionários destas, embora isso não suprisse as reais necessidades dos trabalhadores.

Com a industrialização, os centros urbanos cresceram desordenadamente, em função do deslocamento das pessoas do campo para as cidades. A falta de infraestrutura urbana, o alto custo de vida, a inflação, as grandes aglomerações, foram fatores que dificultaram a vida e a saúde da população brasileira. Com a forte pressão dos movimentos de trabalhadores em defesa de seus direitos sociais, houve uma expansão do sistema de saúde. As tecnologias e a indústria farmacêutica ampliaram-se, privilegiando a medicina curativa¹¹. Em face às exigências do mercado de trabalho, os enfermeiros estavam concentrados, basicamente, na área hospitalar, iniciando um crescimento desordenado de outras categorias na enfermagem.

A década de 1970 foi marcada por importantes transformações na estrutura social e política do país, a classe operária cresceu progressivamente, ocorrendo uma crise na esfera da saúde. Os cursos de graduação em enfermagem, até 1974, eram 41, em 1986 passaram para 93 cursos. A crescente sofisticação da tecnologia e dos hospitais, exigindo cada vez mais habilidades diferenciadas dos trabalhadores da saúde, foram fatores que contribuíram para a multiplicação dos cursos de enfermagem. Quanto aos currículos, permaneciam “[...] centrados na assistência curativa, caracterizando-se pela grande concentração de carga horária nas disciplinas ligadas a esse tipo de assistência e estágios realizados no hospital”. Atualmente, grande parte das escolas de enfermagem realizam estudos para melhorar o currículo (GEONANINI et al., 2005, p. 40).

Com o crescimento das instituições de ensino do setor privado que oferecem cursos técnicos na área da saúde ampliou-se o campo de trabalho para os profissionais de nível

¹¹ Medicina curativa passa a ser o paradigma de um sistema de saúde que tem como principal centro de referência o hospital (GEONANINI, et al., 2005, p. 37).

superior em enfermagem, que passaram ser absorvidos em maior quantidade pelo setor público; enquanto o setor privado, para conter gastos, absorveu os auxiliares em maior número. Essa situação refletiu nos currículos, que, até então, enfatizavam a saúde e passaram a privilegiar o ensino especializado. Proliferaram cursos para atendentes, auxiliares e, depois, para os técnicos em enfermagem. Com isso, pode-se dizer, por um lado, que se atendeu a demanda do mercado de trabalho; por outro lado, reforçou a subdivisão do trabalho em enfermagem, na qual os enfermeiros passaram a exercer funções administrativas e burocráticas e os auxiliares e técnicos a cuidar diretamente do paciente (GEOVANINI et al., 2005, p. 37–38).

Ainda na década de 1970, a Lei nº 5.692/71 nasceu de um projeto elaborado por um grupo de trabalho instituído em 1970. O ministro da Educação da época era Jarbas Passarinho. Nesse momento, o país passava pela euforia da classe média com o “milagre econômico”. Essa Lei nº 5.692/71 inseriu as Diretrizes e Bases do Ensino de 1.º e 2.º graus, estabeleceu a profissionalização universal e compulsória. De acordo com essa lei, todo o ensino de 2.º grau deveria qualificar para o trabalho. Com objetivo de formar técnicos com urgência e resolver o problema da escassez de mão de obra especializada, pois o país passava por uma expansão da economia e necessitava de técnicos, em particular, na indústria e nos serviços (GHIRALDELLI, 2003, p. 137).

Nesse cenário, as Escolas Técnicas Federais aumentavam o número de matrículas e implantavam novos cursos técnicos. Santos (2005, p. 30) esclarece que essa lei “provocou efeitos desastrosos, tais como: a introdução generalizada do ensino profissional no 2.º grau, se fez sem a preocupação de se preservar a carga horária destinada à formação de base”. Essa medida não foi amplamente adotada, gerando sérios problemas, além dos professores não estarem habilitados as escolas não estavam preparadas para tal mudança, o que levou o governo, alguns anos depois a mudar a lei.

Desde a implantação da Lei nº 5.692/71, até o início dos anos 90 do século XX, o ensino profissional no Brasil voltou aos debates sobre políticas públicas educacionais, de modo intenso, com o presidente da República Fernando Henrique Cardoso, o que provocou diversas transformações no sistema educacional brasileiro, em todas as suas modalidades (MENDES, 2005, p. 58).

1.3 Anos 1980: reconhecimento do profissional técnico em enfermagem no Brasil

O Técnico em Enfermagem é um profissional reconhecido desde 1966, quando foi criado na cidade do Rio de Janeiro o primeiro Curso na Escola Anna Néri, por meio do

Parecer 171/66, primeiro do Sistema Federal de Ensino e do Parecer 224/66, referente à criação do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Luiza de Marillac (CAVERNI, 2005, p. 75).

Segundo Eneida de Mattos Faleiros (1997, p. 12), legalmente o Técnico em Enfermagem foi reconhecido somente a partir da Lei nº 7.498 de 25 de julho de 1986 e do Decreto nº 94.408/87, que dispõem sobre o exercício da enfermagem, passando a compor o quadro de profissionais da área de saúde.

Segundo Geovanini et al., (2005, p. 41) na década de 80, com a aprovação da Lei nº 7.498/86, a enfermagem passou a ser uma profissão regulamentada, houve avanços para a Enfermagem pela qual foram reconhecidas as categorias de enfermeiro, técnico de enfermagem auxiliar de enfermagem e parteira. Além de determinar a extinção em dez anos do pessoal sem a formação específica determinada por lei. Com isso, os atendentes de enfermagem tiveram que se qualificar, porém, no ano de 1994 houve alteração na lei, permitindo aos atendentes que estavam em exercício antes dessa lei a exercer atividades elementares da enfermagem. Em função da obrigação legal, o atendente passou a existir em número cada vez menor e o auxiliar de enfermagem teve um acréscimo considerável. Por essa lei ficam estabelecidas as competências privativas de cada profissional, suas atividades específicas.

O profissional de nível médio em enfermagem é respaldado pela lei em vigor, como se pode constatar nos artigos 12 e 13 da Lei nº 7.498/86, a saber:

Art. 12. O Técnico de Enfermagem exerce atividade de nível médio, envolvendo orientação e acompanhamento do trabalho de enfermagem em grau auxiliar, e participação no planejamento da assistência de enfermagem, cabendo-lhe especialmente: a) participar da programação da assistência de enfermagem; b) executar ações assistenciais de enfermagem, exceto as privativas do Enfermeiro, observado o disposto no parágrafo único do art. 11 desta lei; c) participar da orientação e supervisão do trabalho de enfermagem em grau auxiliar; d) participar da equipe de saúde.

Art. 13. O Auxiliar de Enfermagem exerce atividades de nível médio, de natureza repetitiva, envolvendo serviços auxiliares de enfermagem sob supervisão, bem como a participação em nível de execução simples, em processos de tratamento, cabendo-lhe especialmente: a) observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas; b) executar ações de tratamento simples; c) prestar cuidados de higiene e conforto ao paciente; d) participar da equipe de saúde (BRASIL, 1986).

De acordo com essa lei, poderiam atuar na área somente os profissionais inscritos no Conselho Regional de Enfermagem¹² (COREN) de sua respectiva região, cujo objetivo é

¹² Em julho de 1973 foi promulgada a Lei nº 5.905/73, que instituiu os Conselhos de Enfermagem (Federal e Regionais).

disciplinar e fiscalizar o exercício dessa profissão. Os profissionais de Enfermagem, na atualidade, por meio da legislação, têm suas competências e atribuições definidas, específicas de cada categoria, e compõe a equipe de enfermagem. Porém, na prática, segundo Geovanini et al., (2005, p. 38), não ocorreram grandes mudanças, sobre a existência de várias categorias argumentam que “[...] dificulta o seu reconhecimento social, uma vez que os usuários do serviço de saúde, por desconhecerem a existência dessa divisão hierárquica, tendem a confundir seus agentes [...]”.

A qualificação mínima exigida legalmente para o ingresso na profissão de enfermagem passa a ser o auxiliar, com isso cada vez mais a atualização e o aperfeiçoamento do profissional de enfermagem exigem permanente preocupação. Sendo, inclusive, a orientação e a supervisão do enfermeiro essencial para instrumentalizar o profissional de nível médio, a fim de que amplie o relacionamento entre as partes e também haja aperfeiçoamento técnico, propiciando, desse modo, respeito ao paciente como ser humano único (BRASIL, 1986).

Faleiros (1997, p. 16) registrou em sua pesquisa dados do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), cita que em 1995 a equipe de enfermagem no Brasil era composta por um total de 474.684 profissionais, sendo, 13,41% enfermeiros, 11,35% técnicos em enfermagem, 47,68% auxiliares em enfermagem e 27,53% atendentes de enfermagem. Percebe-se que no ano de 1995, um ano após a alteração da lei nº 8.967/94, o número de atendentes era considerado elevado, sendo superior ao quantitativo de enfermeiros e técnicos de enfermagem.

Segundo pesquisa realizada por Stutz (2009, p. 119), em 2008 no Estado de Minas Gerais, dados do (COREN), havia registrado um total de 110.619 profissionais de enfermagem, sendo, 19.093 enfermeiros, 46.801 técnico em enfermagem e 44.725 auxiliar de enfermagem. Já em Uberlândia, o COREN havia registrado um total de 6.738 profissionais de enfermagem, sendo, 1.696 enfermeiros, 3.350 técnico em enfermagem e 1.692 auxiliar em enfermagem. Em 2012 dados do COREN-MG, tem registrado 36.295 enfermeiros, 81.056 técnico em enfermagem e 33.720 auxiliar de enfermagem. Percebe-se um crescimento elevado do profissional técnico em enfermagem no Estado de Minas Gerais e no município de Uberlândia, o que significa que os profissionais de nível médio em enfermagem estão se qualificando cada vez mais, além da ampliação de instituições da rede particular que oferece formação profissional na área da enfermagem. Atualmente existe no município de Uberlândia uma instituição da rede federal e nove da rede particular de ensino. Com o crescente

desenvolvimento econômico, social, político e populacional do município, requerem investimentos em tecnologias cada vez mais avançadas.

A reorganização econômico-política, associada ao uso intensivo de alta tecnologia nos hospitais, começa a demandar uma elevada qualificação dos trabalhadores da área da saúde, passa a exigir do profissional alto grau de abstração, a capacidade de resolver problemas e trabalhar em equipe.

A Resolução do COFEN-189¹³ de 1996, que foi revogada pela Resolução COFEN-293 de 2004 estabelece os parâmetros para o dimensionamento do quadro de profissionais de enfermagem que atuam nas instituições de saúde. Por meio dessa Resolução 293/2004, os auxiliares de enfermagem não estão habilitados a atuar em todas as unidades das instituições de saúde, como é o caso das Unidades de Terapia Intensiva (UTIs), limitando o trabalho do auxiliar de enfermagem, devido à complexidade dos cuidados ao paciente, obrigando o auxiliar de enfermagem a buscar qualificação profissional.

1.4 Reforma da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as transformações ocorridas nos anos 1990

Nos anos 1990, a educação profissional passou por uma ampla reforma, com a necessidade de formar um trabalhador com um novo perfil: flexível, adaptável, competente, crítico apto para o trabalho em um mundo globalizado. Porém o objetivo maior da educação deveria ser a formação integral do sujeito, não só a formação para o trabalho, mas uma formação que a possibilitasse esse sujeito a tomar decisões, ter autonomia.

De acordo com a Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97, o estudante poderia cursar o ensino técnico e o ensino médio na modalidade concomitante ou, após a conclusão do ensino médio, na modalidade sequencial. Os cursos técnicos poderiam ser organizados por disciplinas, ou por módulos. O Decreto nº 2.208/97 regulamentou os capítulos da LDB/96, referente à educação profissional, definindo seus objetivos e níveis de ensino, que são: Básico, Técnico e Tecnológico. A saber:

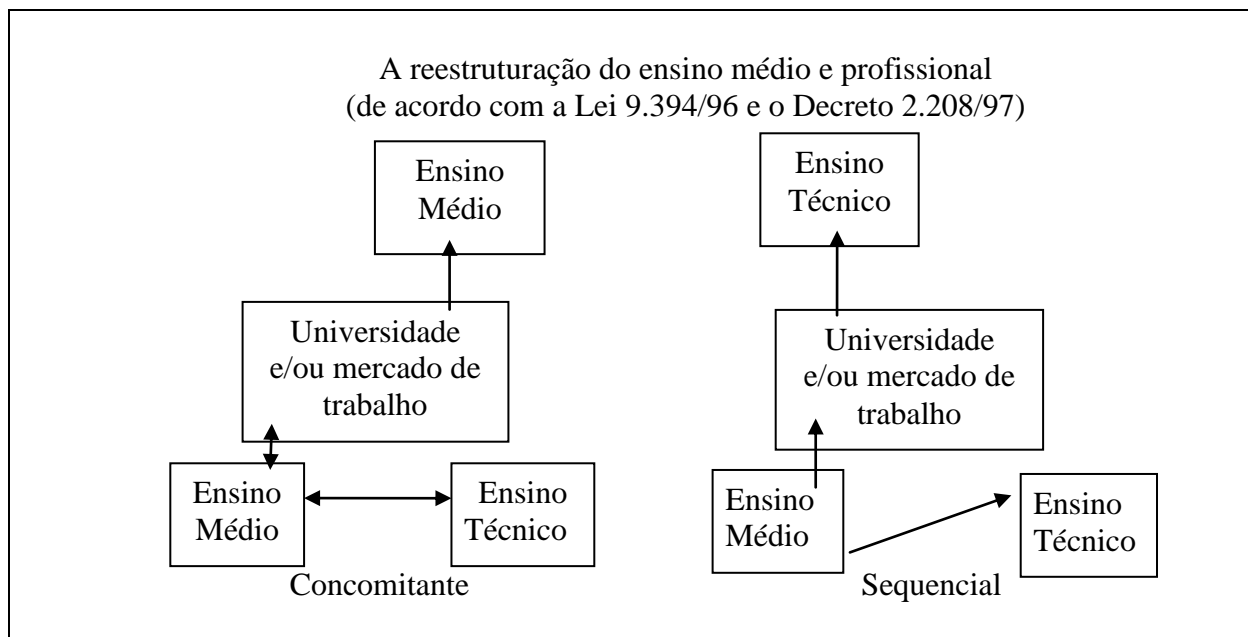
- Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;

¹³ Resolução COFEN (Conselho Federal de Enfermagem) – 189/1996, revogada pela resolução do COFEN – 293/2004.

- Tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997).

A reforma dos anos 90 por meio do Decreto nº 2.208/97 proibia o desenvolvimento do ensino técnico integrado ao ensino médio e definia a educação profissional paralela e complementar à educação básica. “Essa concepção de educação se insere no contexto de hegemonia das políticas neoliberais e se afina à redução do papel do Estado” (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2009, p. 181).

O governo Luiz Inácio Lula da Silva depois da aprovação da LDB nº 9.394/96 baixou o Decreto nº 2.208/97, que reestruturou a educação profissional, acelerando a formação de nível técnico, para dois anos, conforme dito antes, além de impor um conjunto de reformas, como a separação estrutural entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico, como se lê no quadro a seguir.



QUADRO 1 – Ensino médio e ensino técnico (Lei nº 9.394/96 e o Decreto nº 2.208/97)

Fonte: (MANFREDI, 2002, p. 132)

Nesses termos, a Escola Técnica de Saúde passa a oferecer seus cursos de acordo com a determinação da LDB/96 e do Decreto nº 2.208/97, na modalidade sequencial, o curso Técnico em Enfermagem da ESTES. De acordo com a legislação acima citada, era oferecido em três anos com base em disciplinas, passou a partir do ano de 1998 a ser oferecido em dois anos, a matriz curricular foi estruturada em disciplinas, porém em dois módulos (I e II), sendo quatro períodos semestrais. No ano de 1998, a ESTES elaborou duas matrizes curriculares,

uma era adaptada para a turma que havia iniciado o curso em 1997 (STUTZ, 2009, p. 162-163).

Em 2004 o Decreto nº 2.208/97 foi revogado, pelo atual Decreto nº 5.154/04, o estudo por Mônica Wermelinger, Antenor Amâncio Filho e Maria Helena Machado (2011, p. 61-62), apontam para as desilusões dos alunos dos Cursos Técnicos em Enfermagem nas modalidades subsequente e integrada, argumentam que:

A educação profissional, *grosso modo*, não incentiva ou favorece que o indivíduo, além do domínio e do exercício eficiente de determinada técnica, tenha participação consciente crítica no mundo do trabalho e na esfera social, bem como alcance a sua autorrealização e satisfação pessoal ao relegar a plano secundário, no processo de formação, um conjunto de práticas sociais, com os valores, crenças, atitudes, conhecimentos formais e informais que uma dada sociedade tende a desenvolver para preservar ou melhorar as próprias condições de vida de seus membros. [...] Sem desprezar as indagações e os questionamentos a respeito das estratégias pedagógicas que envolvem a formação profissional, é necessário considerar os meios e modos como essa formação vem ocorrendo, ou seja, se os conteúdos curriculares e as metodologias de ensino empregadas permitem que o aluno tanto aprenda os procedimentos técnicos indispensáveis ao exercício de uma profissão como, também, desenvolva consciência crítica em relação à realidade circundante, para intervir na mesma realidade.

Ainda sobre o estudo dos autores citados, sinalizam para a necessidade de rever, criticamente a forma e os conteúdos do Curso Técnico em Enfermagem e relacionam as fragilidades estruturais quanto ao processo formativo dos alunos. O estudo mostra que,

[...] o curso profissionalizante não opera mais tão fortemente na efetiva profissionalização desse contingente em formação. É preciso rever os parâmetros desse processo, rever o processo educativo, rever os caminhos dessa profissionalização. [...] entre a concepção teórica dos cursos de educação profissional de nível médio e a prática vivenciada na realidade das salas de aula tem havido hiatos importantes, gerando dissintonias que podem ameaçar o futuro dessa modalidade de ensino, o que sugere a necessidade de se estabelecer um amplo debate entre os idealizadores dessa modalidade de educação e seus “usuários”, ou seja, os alunos (WERMELINGER; AMÂNCIO FILHO; MACHADO, 2011, p. 70).

O estudo realizado aponta para a necessidade de as escolas que oferecem essa modalidade de ensino, como a ESTES/UFU, que atualmente oferece o Curso Técnico em Enfermagem na modalidade subsequente, rever os conteúdos de seus currículos, enfim, todo o processo formativo. A realidade que os alunos encontram nos postos de trabalho é outra. Portanto, faz-se pertinente, que as escolas reestruturem os cursos e as suas práticas de formação profissional.

Os currículos dos cursos de nível médio seguem as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 04/1999, respaldadas pelo Parecer CNE/CEB nº 16/1999. Embasados numa concepção de

flexibilização curricular, formação e avaliação por competência, os currículos de acordo com o Decreto nº 2.208/97 podem ser organizados em módulos, com caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, à certificação de qualificação profissional. Esses módulos poderiam ser cursados em instituições distintas. O prazo máximo para a conclusão do primeiro e do último módulo não poderia ser superior a cinco anos. A estrutura curricular, voltada para o desenvolvimento de competências, cria expectativas quanto à superação de uma pedagogia centrada na transmissão de conteúdos (BRASIL, 1997).

O Parecer nº 16/99 consolida a Educação Profissional como uma prática centrada nos princípios da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, da liberdade de aprender e ensinar, da valorização dos profissionais de educação. A educação profissional tem um importante papel a cumprir diante da sociedade, no sentido de fornecer uma educação na qual o trabalhador tenha condições de exercer o seu trabalho com competência profissional, bem como a capacidade de fazer uma leitura crítica da sociedade e do mundo em que vive.

A partir da XIII Conferência Nacional de Saúde (1986), a concepção de saúde é redefinida, com vistas a tornar o setor de saúde mais eficiente e democrático. Houve avanços dos setores populares quanto a sua organização, com o surgimento dos movimentos sociais. Assim sendo, de acordo com os propósitos da Reforma Sanitária, a saúde passa a ser entendida como resultante das condições de alimentação, educação, trabalho, lazer, transporte, habitação, renda, emprego, meio ambiente, liberdade, acesso e posse da terra e acesso a serviços de saúde.

Art. 200, inciso III, da Constituição Federal de 1988, atribui ao Sistema Único de Saúde (SUS) a tarefa de ordenar a formação de recursos humanos e a revisão dos currículos profissionais, adequando-os à realidade socioepidemiológica, e prevê o estágio na rede básica de serviços, o contato direto com as redes locais, com objetivo de adaptação profissional à realidade social. Na tentativa de romper com a separação entre o trabalho manual e o intelectual, entre o fazer e o pensar, retira do trabalhador a possibilidade de intervir no processo de produção.

Após a promulgação da atual LDB nº 9.394/96 altera-se a denominação de ensino de 1º e 2º grau para ensino fundamental e ensino médio, sendo o ensino médio a etapa final da educação básica, com duração de três anos, e tendo por objetivo a formação geral do aluno, retirando a obrigação da profissionalização nesse nível de ensino. O capítulo III dessa lei trata especificamente, da educação profissional, nos artigos de 39 a 42, a saber:

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional.

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a educação profissional é, ao mesmo tempo, independente e complementar à educação geral, podendo ser realizada de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio, oferecendo um ensino diferenciado para classes sociais e econômicas diferenciadas.

Com a legislação educacional, estabelecida pela Lei nº 9.394/96 e pelo Decreto nº 2.208/97, alterou-se a organização da formação profissional. O ensino técnico destina-se a proporcionar habilitação profissional, mediante organização curricular independente do ensino médio, atribuindo titulação específica, o diploma de técnico de nível médio, para aqueles que tenham concluído o ensino médio (BRASIL, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9.394/96, além de representar um avanço para a educação brasileira, destaca a necessidade em estimular a formação de profissionais autônomos e competentes para atuar na área da saúde. O advento da LDB fez surgir as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que têm por objetivo fornecer, em cada área de formação profissional, as bases para o exercício profissional, definindo as competências a serem alcançadas e ressaltando a necessidade de flexibilização nos currículos. Isso oportunizou certa autonomia à escola para moldar o currículo de acordo com sua necessidade e da sociedade, objetivando formar pessoas críticas, reflexivas e adaptáveis de acordo com a solicitação do mercado de trabalho. Dentre os pontos positivos destacados na nova LDB, tem-se a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCNs, que orientam as escolas para a busca de autonomia na elaboração de seus currículos.

O Art. 1º do Decreto nº 2.208/97 salienta que: a educação profissional tem por objetivos: I – promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimento e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; II – proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercer atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-

graduação; III – especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; IV – qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997).

Como se lê, esses objetivos apontam dimensões da vida profissional como se o mundo do trabalho fosse desvinculado da vida externa ao contexto do exercício profissional. Mas é preciso salientar que o trabalho se aperfeiçoa não só pela experiência e pelo desenvolver das atividades na prática cotidiana, mas também pelas ações comportamentais do sujeito, pelo seu senso ético, pela sua reflexão, pelo reconhecimento de que sua experiência extraprofissional pode ser útil, sobretudo na área da saúde, para assegurar a qualidade física e psicológica da assistência prestada ao paciente. Nesse sentido, diria Jacques Delors (1998, p. 104), a educação formal, seja qual for, tem de valer “[...] ao longo de toda a vida”; sobretudo, porque se trata de processo contínuo na vida, e não uma etapa de formação humana com um fim em si mesma.

1.5 Decreto nº 5.154/04 e a Educação Profissional articulada ao ensino médio

Segundo Eliezer Pacheco (2012, p. 73), ex-secretário da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação e Cultura:

O Decreto 5.154/04 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), em 2008, pouco mais de 51% da população entre 15 e 17 anos encontrava-se no ensino médio, correspondendo a 62,4% (cerca de 5,2 milhões) dos 8,3 milhões de estudantes matriculados na oferta dita *regular* que estavam nessa faixa etária. (PACHECO, 2012, p. 73; grifo do autor).

O Decreto nº 2.208/97 proibia a oferta de forma integrada da Educação Profissional com o Ensino Médio. Laudénir Otávio Mendes (2005, p. 79) cita, em sua pesquisa, alguns pontos de destaque na concepção da nova Educação Profissional (5.154/04), a saber:

- Currículos baseados em competências requeridas para o exercício profissional.
- Articulação e complementaridade entre a educação profissional e ensino médio.
- Oferta de cursos sintonizada com as demandas do mercado, dos cidadãos e da sociedade.
- Diversificação e expansão da oferta, tanto de cursos técnicos e tecnológicos quanto de cursos de nível básico, que atenda à qualificação, requalificação e reprofissionalização do trabalhador.
- Vínculo permanente com o mundo trabalho e a prática social.
- Parceria entre docentes com vivência no mundo do trabalho (professores profissionais) e profissionais professores atuantes no mundo da produção, enquanto formuladores de problemas, reguladores do processo e estimuladores de inovações (profissionais professores). Banco Interamericano de Desenvolvimento.

- Currículos flexíveis, modularizados, possibilitando itinerários diversificados, acesso e saídas intermediárias e atualização permanente.
- Ensino contextualizado, superando a dicotomia teoria/prática.
- A prática profissional constitui e organiza o desenvolvimento curricular.
- A escola define a necessidade, ou não, do estágio supervisionado, considerando a natureza da formação.

O Decreto nº 5.154/04 regulamentou o parágrafo 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB/96, revogando o Decreto nº 2.208/97. E prevê após sete anos separados, que o Ensino Médio e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio poderão ser oferecidos novamente de forma articulada, com matrícula única, concedendo ao aluno um só diploma. O texto do citado Decreto autoriza três tipos de programa: formação inicial e continuada de trabalhadores (para todos os níveis de escolaridade); educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. Dessa maneira, fica instituído um nível opcional, pois a divisão em três programas já existia, mas o nível técnico somente poderia ser oferecido a alunos matriculados ou egressos do ensino médio, com aulas, currículos e certificados diferentes. Essa separação, prevista no Decreto nº 2.208/97, foi revogada em 23 de julho de 2004. Tal medida não modifica o atual ensino médio, apenas permite que haja uma integração com o técnico, a implantação desse sistema não é obrigatória. Cabendo as escolas técnicas, como a ESTES, decidir sobre a oferta de integração. O novo Decreto nº 5.154/04 considera que a Educação Profissional Técnica de Nível Médio pode ser organizada na modalidade: integrada, concomitante e subsequente.

O Decreto nº 5.154/04 aumentou as possibilidades de formas de organização da integração da Educação Profissional com o Ensino médio. Francisco Aparecido Cordão faz uma análise comparativa dos dois decretos, conforme pode ser observado no quadro abaixo.

QUADRO 2
Comparação do Decreto nº 2.208/97 com o Decreto nº 5.154/04

| Decreto nº 2.208/97 | Decreto nº 5.154/04 |
|--|---|
| (Art. 3º) A educação profissional é organizada em três níveis: Básico, Técnico e Tecnológico. | (Art. 1º) A educação profissional “será desenvolvida por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação”. |
| (Art. 5º) A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este. | (Art. 4º) “A educação profissional técnica de nível médio [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio [...] dar-se-á de forma integrada, concomitante, e subsequente ao ensino médio”. |
| (Parágrafo único do Art. 5º) Estabelece um limite de 25% do total da carga horária mínima do ensino médio para “aproveitamento no currículo da habilitação profissional”. | Não prevê esse limite que constituía na prática, uma clara herança da mentalidade ditada pela Lei n. 5.692/71. |

Fonte: CORDÃO, 2005, p. 95.

Sobre as várias reformas tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, Manfredi (2002, p. 128), afirma que,

[...] inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade.

Ao considerar a formação profissional apenas para atender o mercado de trabalho, pode se dizer que está voltada apenas para o saber fazer, desvalorizando a teoria. A intenção é desenvolver competências para que o aluno ingresse mais rápido no mercado de trabalho.

1.6 Gênese da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia

A Escola Técnica de Enfermagem Carlos Chagas (ETECC) iniciou suas atividades em 15 de março de 1973, utilizando espaço físico e recursos financeiros da Fundação da Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia (FEMECIU), funcionando anexa à Escola de Medicina¹⁴ (STUTZ, 2009, p. 62).



FIGURA 1 – Prédio da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia
Fonte: ESTES, 2012a.

¹⁴ A inauguração da Escola de Medicina ocorreu em 1968, e contou com a presença do Presidente da República Arthur da Costa e Silva e do Chefe da Casa Civil, Rondon Pacheco (STUTZ, 2009, p. 80).

Nos anos iniciais do curso, foi registrado um número considerável de evasão, motivado pelo baixo poder aquisitivo das famílias, por não poder arcar com despesas (mensalidade, transporte e alimentação), essa situação foi amenizada somente após a escola integrar-se à Universidade Federal de Uberlândia, com a extinção das taxas cobradas (STUTZ, 2009, p. 142).

Após a federalização da Universidade de Uberlândia,¹⁵ a ETECC integrou-se à Universidade Federal de Uberlândia, e em 1984, alterou o nome passou a ser chamada Escola Técnica de Segundo Grau da Universidade Federal de Uberlândia, ganhou espaço físico no bloco E *campus* Umuarama da UFU (FIG. 1).

Em 1988 a escola passa a oferecer além do Curso Técnico em Enfermagem mais dois cursos; Curso Técnico em Patologia Clínica e Higiene Dental. E, somente em 30 de setembro de 1991, passou a ser denominada Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU),¹⁶ que permanece nos dias atuais.

Segundo Faleiros (1997, p. 59-60), em 04 de abril de 1971 em Assembléia Geral da Faculdade de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, foi discutida a intenção de criar uma escola para Auxiliares em Enfermagem, porém, por sugestões de enfermeiras supervisoras optaram pela instalação de um Curso Técnico em Enfermagem. De acordo com o atual Plano de Curso da ESTES (2012i, p. 3), somente a partir de 1985, a escola passou a oferecer o Curso Auxiliar de Enfermagem.

Sobre a origem da criação do Curso Técnico em Enfermagem no município de Uberlândia, pode-se dizer que teve apoio de João Fernandes de Oliveira¹⁷, havia interesse pela criação de cursos na área da enfermagem, com objetivo de atender o hospital escola. Nessa época já existia no município o Hospital de Clínicas, laboratórios, hospitais e clínicas da rede particular, e necessitava de técnicos qualificados para atuar na área da saúde.

A Escola Técnica de Saúde¹⁸ passou a funcionar no prédio do bloco 4K, *campus* Umuarama, inaugurado em 5 de julho de 1996. Atua em cursos na área da saúde. Oferece Curso Técnico em Enfermagem, Análises Clínicas, Prótese Dentária, Saúde Bucal, Controle Ambiental e Meio Ambiente. Além dos Cursos Emergenciais para Habilitação dos profissionais da área da enfermagem e análise clínica.

¹⁵ A Federalização da Universidade de Uberlândia ocorreu no ano de 1978, por meio do Decreto n. 6532.

¹⁶ Recebe o nome de Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, por meio da resolução n. 9/91.

¹⁷ Médico-membro Fundador da Fundação Escola de Medicina e Cirurgia de Uberlândia, conforme Art. 14 da Assembleia Geral de 22/6/1966. <http://www.famed.ufu.br>. Acesso em: 07/11/2012.

¹⁸ O trabalho realizado por Beatriz Lemos Stutz (2009) traz um estudo detalhado sobre a gênese da ESTES/UFU.



FIGURA 2 – Bloco 4 K, prédio da Escola Técnica de Saúde
Fonte: UFU, 2012a.

Desde a sua criação, a Escola Técnica de Saúde vem desempenhando uma importante função não só para o município de Uberlândia, mas para toda a região do Triângulo Mineiro e Alto Paranaíba, contribuindo para a formação de profissionais na área de saúde (STUTZ, 2009). Atualmente, o ingresso aos cursos oferecidos pela Escola Técnica de Saúde, se dá por meio de processo seletivo realizado anualmente, tendo como responsável a Diretoria de Processos Seletivos da UFU (DIRPS/UFU). Para o ano 2013 o número de candidatos por vaga é 4,97 para o Curso Técnico em Enfermagem (UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA, 2012).

1.7 Laboratório do Curso Técnico em Enfermagem

A imagem a seguir retrata o local em que acontece o estágio na ESTES, o qual apresenta duas modalidades, um é integrante da matriz curricular obrigatório que não deve ser confundido como emprego, ficando a supervisão sob responsabilidade dos professores da ESTES. E outro, não obrigatório, remunerado.



FIGURA 3 – Laboratório de Técnicas do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia
Fonte: ESTES/UFU, 2012a.

O estágio remunerado é desenvolvido no Hospital de Clínicas da UFU e foi criado com objetivo de atender uma necessidade de mão de obra do HC que não possuía funcionários suficientes para atender a demanda, além de possibilitar fonte de renda e aprendizado aos futuros profissionais nessa modalidade; a supervisão dos alunos é realizada pelos enfermeiros da unidade. A carga horária de estágio permitida pela Universidade é de vinte horas semanais. Nessa modalidade o aluno vende sua força de trabalho. Em qualquer uma das modalidades, o estágio é um momento importante para o aluno, espaço para orientação e formação supervisionada (STUTZ, 2009, p. 143).

Quando se trata de estágio, não se pode negar a importância desse componente curricular para o desenvolvimento do futuro profissional, nesse momento o aluno tem oportunidade de adquirir confiança e segurança na execução das técnicas, além do contato com a equipe multiprofissional, pacientes e familiares. O saber fazer para os alunos do Curso Técnico em Enfermagem é fundamental, geralmente, um ponto frágil do estágio, seja obrigatório ou remunerado, diz respeito aos conflitos nas relações do cotidiano. Segundo o Plano de Curso da ESTES (2012i, p. 9),

O Estágio será concomitante ao desenvolvimento do módulo 3, sendo realizado no Hospital de Clínicas da Universidade Federal de Uberlândia, Unidades de Atendimento Integrado e Unidades básicas de Saúde da Prefeitura Municipal de Uberlândia, instituições comunitárias e filantrópicas e afins bem como instituições particulares conveniadas.

No caso do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES, o estágio curricular supervisionado é compulsório, em conformidade com o Ofício Curricular do COREN-MG 09/2004, que comunica a decisão liminar “Obrigatoriedade” do Estágio Supervisionado conforme Resolução 07/77, a carga horária destinada ao estágio é acrescida na carga horária total do curso para conclusão. O Estágio Supervisionado atualmente prevê 400 horas para Auxiliar de Enfermagem e 600 horas para Técnico em Enfermagem (ESTES, 2012h).

Quanto à avaliação, esta é realizada de forma contínua e cumulativa, podendo ocorrer por meio de: observação sistemática dos alunos nos aspectos cognitivo e afetivo; Auto-avaliação; Análise das produções individuais e coletivas dos alunos; A avaliação poderá acontecer de variadas formas, seguindo os critérios estabelecidos entre os agentes participantes do processo. Caso detectado, dificuldade de aprendizagem, o aluno é conduzido a estudos de recuperação paralela. O resultado será expresso em conceitos A, B e C, sendo que: a) quando os objetivos forem plenamente alcançados; b) quando os objetivos forem parcialmente alcançados; c) quando os objetivos forem considerados insuficientes.

Segundo o Plano de Curso da ESTES/UFU o professor para emitir um conceito observa: pontualidade, responsabilidade, interesse, organização, higiene pessoal, higiene ambiental, relacionamento aluno/professor, relacionamento aluno/paciente, relacionamento aluno/aluno, participação, pontualidade dos trabalhos, uso de equipamento de proteção, trabalho em equipe e frequência. No final de cada módulo o Conselho de Classe chegará a um consenso sobre a situação do aluno observando o Processo de Formação e os resultados obtidos nas competências, definindo se o aluno está apto ou não para prosseguir nos estudos do módulo seguinte ou para receber certificação (ESTES, 2012i).

No capítulo seguinte, discorre-se sobre a origem, principais conceitos e teorias de currículo, com ênfase no currículo por competências e a educação profissional, por fim, o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU.

Capítulo 2

CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM ENFERMAGEM

Este capítulo tem como propósito desenvolver uma descrição sobre o processo histórico que envolve o currículo escolar de modo geral e sua articulação à educação profissional por competências. Serão abordados inicialmente alguns conceitos e teorias considerados relevantes. Esta apresentação teórica sobre o currículo torna-se importante, tendo em vista que esta pesquisa busca analisar as matrizes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia enquanto instrumento de formação de profissionais de nível médio na área da saúde.

O Projeto Político Pedagógico escolar guia o trabalho do professor, por isso é visto como um dos elementos importante na educação institucionalizada. Um dos primeiros estudos sobre esse componente do sistema educacional é o de Bobbitt,¹⁹ que publicou *The curriculum* (*O currículo*) em 1918. Nessa obra, ele propõe que a escola funcione como empresa ou indústria. Seu modelo curricular convergia ao modo de produção fabril. O objetivo era preparar o aluno para a vida produtiva (SILVA, 2011, p. 12).

Segundo Franklin (2004, p. 193), Bobbitt desenvolveu sua teoria de currículo com base em princípios científicos da administração que o engenheiro Frederick Winslow Taylor articulou no princípio do século XX, no propósito de tornar a indústria dos Estados Unidos mais eficiente. Para tanto, para isso ocorrer, o princípio-chave era a noção de que a cada operário fosse atribuída uma tarefa produtiva bem elaborada a ser executada num prazo dado e segundo procedimentos pré-definidos. Nessa óptica, ainda à luz de Franklin (2004, p. 194), os procedimentos para o planejamento curricular supunham identificar atividades específicas que os adultos executavam ao cumprir suas atividades ocupacionais, cidadãs, familiares, dentre outras previstas em seu papel social; aquelas resultantes dessa identificação seriam os objetivos do currículo. Para Bobbitt, o currículo abrangia as experiências escolares que os educadores construía para habilitar os alunos a cumprir tais objetivos. Destes, alguns eram mais gerais e representavam o conhecimento que as crianças precisavam ter, a fim de se prepararem para assumir responsabilidades como adultos e cidadãos; outros objetivos eram

¹⁹ Nascido numa comunidade de menos de mil habitantes no sudeste do estado de Indiana, Bobbitt (1876–1956) se graduou Universidade de Indiana e passou a lecionar, primeiramente em escolas rurais do estado, depois na escola normal em Manila, nas Filipinas. Após se doutorar na Universidade Clark, em 1909, juntou-se ao corpo docente da Universidade de Chicago, onde se aposentou, em 1941. Como parte de seus deveres universitários Bobbitt fez pesquisas sobre sistemas educacionais, em particular a adequação de seus currículos (FRANKLIN, 2004, p. 192).

mais específicos e apontavam habilidades de que os jovens necessitavam, no sentido de se preparar para ocupações especializadas próprias dos adultos na sociedade moderna. O legado de Bobbitt incide em quatro pontos segundo Franklin (2004, p. 193–194):

- objetivos educacionais como ponto de partida para o currículo — isso porque o conteúdo curricular não estava evidente nas disciplinas tradicionais, logo tinham de derivar de objetivos convergente para as funções do trabalho dos adultos e para a cidadania (a relevância da educação estaria na preparação oferecida às crianças para viverem como adultos);
- elaboração do currículo numa base científica — sua abordagem embasou o trabalho de numerosos educadores ao longo dos séculos ao definirem procedimentos para elaborar cursos escolares; diferenciação curricular — tinha de haver um currículo, por exemplo, para estudos acadêmicos, preparatórios e profissionalizantes;
- reconhecimento do currículo como instrumento de controle social na sociedade moderna — para ele, à escola cabia inculcar nos jovens as habilidades, o conhecimento e as crenças necessárias a vida numa sociedade urbana, industrial e cada vez mais heterogênea como a Estados Unidos no início do século passado.

Apple (1982) reitera esses vínculos entre currículo e economia, pois desenvolveu seus estudos sobre o currículo em associação com os interesses sociais e econômicos das empresas, das quais advieram estruturas econômicas a serem incorporadas na política educacional, como a ideia de que a hierarquia empresarial se vale do poder detido pelo indivíduo ocupante do maior cargo. Tempos depois, essa concepção embasou a atuação de influentes especialistas em currículo. Segundo ele, o currículo surgiu para hierarquizar socioculturalmente as empresas; “[...] historicamente, a teoria e desenvolvimento do currículo estão fortemente ligados e influenciados por necessidades e mudanças econômicas e [...] por uma noção muito interessante do que deveria ser a “comunidade ideal” (APPLE, 1982, p. 105). Nesse caso, “[...] se devemos entender por que o conhecimento de apenas alguns grupos foi primeiramente representado nas escolas [...]” (APPLE, 1982, p. 97), então convém compreender, primeiramente, “[...] os interesses sociais que em geral orientam a seleção e a organização do currículo”. Isso porque, diz Apple (1982, p. 98), “[...] as escolas não controlam apenas pessoas; elas também ajudam a controlar os significados”.

Lopes e Macedo (2002, p. 13-14) explicam que as primeiras preocupações com o currículo no Brasil tiveram início

[...] apenas na década de 80, com o início da redemocratização do Brasil e o enfraquecimento da Guerra Fria, a hegemonia do referencial funcionalista norte-americano foi abalada. Nesse momento ganham força o pensamento curricular brasileiro e as vertentes marxistas. Enquanto dois grupos nacionais — pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido — disputavam hegemonia nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção política, a influência da produção da língua inglesa se diversificava, incluindo autores ligados à Nova Sociologia da Educação inglesa e à tradução de textos de Michael Apple e Henri Giroux. Essa influência não mais se fazia por processos oficiais de transferência, mas sim subsidiados pelos trabalhos de pesquisadores brasileiros que passavam a buscar referências no pensamento crítico. Esse processo menos diferenciado de integração entre o pensamento curricular brasileiro e a produção internacional permitia o aparecimento de outras influências, tanto da literatura de língua francesa quanto dos teóricos do marxismo europeu.

No Brasil, até os anos 1980 praticamente todas as propostas curriculares, foram elaboradas de acordo com o modelo proposto por Tyler, um currículo centrado em competências, mostrando que a noção de competência no processo de formação profissional no Brasil é recente (LOPES; MACEDO, 2011, p. 43).

De fato o currículo não é questão pacífica, fechada, pronta, acabada. Como se trata de um instrumento histórico submete-se à subjetividade de quem o define e o manuseia. Talvez por este motivo tenha se tornado objeto de muitas teorias, as quais passaram a subsidiar e nortear o conhecimento tido como importante para compor o currículo adotado pela escola.

2.1 Sobre a origem do currículo

Ao considerar a importância do currículo escolar, a discussão sobre a origem deste termo conta com contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 21) ao apontar que “O termo *curriculum*, entretanto, no sentido que hoje lhe damos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Portugal muito recentemente, sob influência da literatura educacional americana”. Para Ivor Goodson (1995), o termo currículo se apresenta como uma forma de organizar e controlar os ideários da formação, tendo surgido a partir da escola calvinista, entre escoceses e holandeses.

Lopes e Macedo (2011, p.41), sobre a definição de currículo dizem que “[...] é uma prática de poder, mas também uma prática de significação, de atribuição de sentido. Ele constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

Ainda segundo Silva (2011, p. 23), antes de Bobbitt, John Dewey tinha escrito, em 1902, um livro que trazia a palavra “currículo”, porém Dewey estava mais preocupado com a

construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Em contraste com Bobbitt, ele considerava importante levar em conta, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta, mas um local de vivência e prática de princípios democráticos. Ao fazer referência ao modelo proposto por Bobbitt, Silva (2011, p. 23) ressalta que:

O modelo de Bobbitt estava claramente voltado para a economia. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposta por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Percebe-se que, desde os primórdios, o currículo (como se conhece na contemporaneidade) tem uma função de controle, sobre os saberes escolares. Parece ser consensual, entre estudiosos da educação, a ideia de que a palavra currículo deixa entrever imprecisão conceitual quando empregada no contexto educacional-escolar. Há quem afirme que as definições de currículo são tão numerosas quanto são os filósofos da educação e quem diga que está longe o consenso teórico relativo à definição de currículo, mesmo que o debate tenha se arrastado por muito tempo: o fato é que o campo de estudos sobre o currículo está repleto de conceitos dissimilares (COLLINS, O’BRIEN, 2011; HAYES, 2006; VALVERDE, 2004). Como esclarecem esses autores, o conceito de currículo inclui concepções abrangentes (*tudo* que acontece na escola; *tudo* que acontece na sala de aula; *tudo* que os alunos devem aprender; *todos* os processos formais e informais, pelos quais os alunos obtêm conhecimentos e entendimento, desenvolvem habilidades e mudam atitudes e os valores, dentre outras); e definições mais restritivas (tópicos definidos por exigências da política educacional de dado sistema educacional; tópicos de fato trabalhados pelos professores; aprendizagem planejada, mantida e regular, que tenha conteúdo distinto e estruturado e que se processa em estágio; e outras). Dada essa diversidade conceitual, um estudo sobre mudança curricular como este ficaria lacunar, se não retomasse, brevemente, o conceito de currículo escolar.

2.2 Conceito de currículo

É provável que o debate incessante sobre o currículo derive, também, da possibilidade de que dado conteúdo curricular reflita não um determinado objetivo educacional, mas o poder de algum grupo social dominante com força para estabelecer o conteúdo da educação. Por exemplo, é plausível supor que práticas de adoração satanista não componham o conteúdo curricular de uma escola de base católica. Esse poder de veto de

grupos de interesse de uma certa sociedade aponta para o que se chama de currículo implícito: a mensagem não planejada, talvez não intencional, transmitida aos alunos nos estabelecimentos educacionais sob os auspícios de instituições sociais como a Igreja, o Estado, as Forças Armadas, a organização sindical, os movimentos de luta, e assim por diante.

Segundo Silva (2011, p. 78-79), o conceito de currículo oculto foi utilizado pela primeira vez por Philip Jackson, em 1968, no livro *Life in classrooms*; noutras palavras:

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes. [...] são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se ajustem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento, consideradas indesejáveis, da sociedade capitalista [...] o currículo oculto ensina, em geral, o conformismo, a obediência, o individualismo.

O currículo oculto ensina por meio de rituais, regras, regulamentos e normas. Na perspectiva crítica as atitudes, comportamentos e valores transmitidos através do currículo oculto são vistas como indesejáveis na medida em que moldam os alunos para se adaptar à sociedade capitalista. Silva (2011) nos alerta que numa era neoliberal de afirmação explícita da subjetividade e dos valores do capitalismo, não existe mais muita coisa oculta no currículo. Com a ascensão neoliberal, o currículo tornou-se assumidamente capitalista.

O currículo deve ser visto como algo que tem de valer para a vida do aluno após sua formação escolar; isto é, para sua atuação na realidade social. No caso do currículo de um curso de formação técnico-profissional em enfermagem, isso significa assegurar a realização do aluno como profissional apto a entrar no mercado de trabalho e se inserir no processo produtivo como cidadão.

Escolhas relativas ao conteúdo que os alunos devem assimilar nas instituições educacionais, e que, por isso mesmo tem motivado muito debate (WINCH; GINGELL; 2007, p. 58-61). À parte a ideia de prescrição, esses autores sugerem, como ponto-chave à compreensão do que seja currículo, entendê-lo em sua relação com os objetivos da educação; nesse caso, o currículo seriam atividades planejadas para cumprir dado objetivo do ponto de vista do conteúdo a ser trabalhado em função do conhecimento a ser construído e das habilidades e atitudes a ser estimuladas. Eles esclarecem que, em seu todo, o currículo abrange o conteúdo e a estruturação de dada disciplina, por exemplo, Prestação de Primeiros Socorros no caso do currículo aqui estudado, e o tempo previsto para que tal conteúdo seja aplicado em 20 horas-aula.

Para Sacristán (2007, p. 148) toda conceituação é importante considerar, em primeiro lugar, o estudo do currículo deve servir para oferecer uma visão da cultura que se dá nas escolas, em sua dimensão oculta e manifesta, levando em conta as contradições em que se desenvolve; em segundo lugar, trata-se de um projeto que só pode ser entendido como um processo historicamente condicionado, pertencente a uma sociedade, selecionado de acordo com as forças dominantes nela, mas não apenas com capacidade de reproduzir, mas também de incidir nessa mesma sociedade; em terceiro lugar, o currículo é um campo no qual interagem ideias e práticas reciprocamente; por último, como projeto cultural elaborado, condiciona a profissionalização do docente e é preciso vê-lo como uma pauta com diferente grau de flexibilidade para que os professores/ as intervenham nele.

Nesse caso, o currículo de uma instituição educacional seria o percurso entre a escola e a sociedade, entre o sujeito e a cultura, entre o ensino e a aprendizagem. Isto é, seria um item primordial ao desenvolvimento educacional discente. No dizer de Solange Zotti (2012), currículo deriva do latim *scurrere* e se refere à ideia de curso, carreira, percurso a ser realizado. Portanto, essa pesquisadora reitera a afirmação daquele teórico, embora diverjam na grafia da palavra latina de que deriva o vocábulo em português. Também essa autora esclarece que currículo refere-se um plano estruturado de estudos. No campo pedagógico, assegura Zotti (2012), currículo implicou, por tradição, uma relação de disciplinas cujo conteúdo é organizado numa sequência lógica e com previsão de tempo para que seja trabalhado (matriz curricular). Nesse caso, tal conotação tem vínculos fortes com a ideia de plano de estudos, isto é, conjunto de disciplinas a ser trabalhadas em dado curso, em dada série e em determinado tempo.

Como se lê, essas afirmações reiteram o que dizem Winch e Gingell (2007, p. 58–61) citados há pouco; assim como estes reforçam a afirmação de Forquin (1999, p. 22) de que a noção escolar de currículo como,

[...] programa ou um conjunto [...] contínuo de situações de aprendizagem (“*learning experiences*”) às quais um indivíduo vê-se exposto ao longo de um dado período [um curso] [...] designará menos um percurso efetivamente cumprido ou seguido por alguém do que um percurso *prescrito* para alguém. [...]. (Grifo nosso).

Posto isso, a noção de currículo escolar mostra ser ainda uma questão aberta. Para nós, não teria como ser de outra forma, pois se trata de elemento que compõe a educação escolar, por sua vez, um construto histórico-cultural permeado por interesses de grupos sociais distintos que tomam o poder de tempos em tempos e buscam mantê-lo a todo custo. Com efeito, (GRUNDY, 1987 apud SACRISTÁN, 2008, p. 14) vê o

currículo não como conceito, como uma abstração “[...] que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana [...]”; mas como “[...] modo de organizar uma série de práticas educativas”. Para Antônio Flávio Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (2009, p. 78).

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada de conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares.

Talvez por isso, o currículo tenha sido objeto de muitas teorias, que subsidiam e norteiam o conhecimento tido como importante para compô-lo. Todavia, se as teorias podem afetar o sistema educacional ao determinarem a concepção de escola, ensino e docência, ou então, alterar o currículo mediante acréscimo ou supressão de conteúdos, cabe salientar que podem modificar pouco a prática pedagógico-docente, pois esta se vincula mais à vontade de seus agentes do que a determinantes externos.

2.3 Currículo como objeto de estudos teóricos: uma possibilidade

Segundo Zotti (2012), a noção de currículo mudou de plano de estudos para a ideia de totalidade de experiências vivenciadas pelo aluno sob a orientação da escola e conforme seus interesses. Representantes de renome dessa visão de currículo, diz essa autora, incluem Dewey e Kilpatrick, cujas ideias ajudaram a desenvolver as teorias progressivistas. Originadas no século XVIII, tais teorias constituíram uma tentativa de dar solução a problemas socioeconômicos resultantes da urbanização e industrialização nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX. Noutros termos, à escola cabia resolver problemas sociais de amplitude, e isso significou desviar o foco de currículo para a forma de organização das atividades escolares, tendo em vista as experiências, as diferenças individuais e os interesses discentes.

No dizer de Silva (2011, p. 22), as ideias de Bobbitt surgiram num momento em que se buscava entender a escolarização maciça. Segundo afirma Zotti (2012) essa ideia de construção científica do currículo, para desenvolver aspectos da personalidade adulta tidos como desejáveis, especificar objetivos e conteúdos correspondentes e, sobretudo, ater-se ao como fazer e controlar o processo educativo, aponta para a racionalidade instrumental e técnica, que, no Brasil, deu origem ao que se conhece como tecnicismo.

Contudo, se a vida social se faz presente na escola, porque esta traduz em seu interior a sociedade que lhe é externa, não se pode esquecer de que há uma vida social intraescolar

guiada por uma hierarquia peculiar, visto que tem sujeitos específicos: aluno e professor. Logo, o currículo deveria se caracterizar a vida em sala de aula.

2.4 Teorias do currículo

Dos estudos de Bobbitt aos estudos de Apple, o currículo se firmou como objeto complexo das teorias que permeiam o campo da educação, a exemplo da pedagogia da sociologia, dos estudos culturais, e mesmo da especulação filosófica. Segundo Sacristán (2008, p. 37), as teorias curriculares “[...] se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e a ação em educação”. Se assim o for, então, cabe tomá-las como algo que subsidia a atribuição de relevância para os conhecimentos que vão compor o currículo escolar.

No dizer de Silva (2011, p. 16), as teorias do currículo podem ser agrupadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. Destas, diz ele [...] as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical (SILVA, 2011, p. 30). Ainda na óptica desse autor, as teorias críticas e as pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, seja científica ou desinteressada; antes, “[...] está, inevitavelmente, implicada em relações de poder” (SILVA, 2011, p. 16). Porque selecionar é exercer poder, justamente, a questão do poder é que vai determinar qual conhecimento é considerado útil para compor o currículo de determinada instituição de ensino. No quadro abaixo Silva (2011, p. 17) destaca os principais conceitos de cada teoria de currículo.

QUADRO 3
Teorias de Currículo e Conceitos

| Teorias tradicionais | Teorias críticas | Teorias pós-críticas |
|----------------------|------------------------------|----------------------------------|
| Ensino | Ideologia | Identidade, alteridade, |
| Aprendizagem | Reprodução Cultural e Social | diferença |
| Avaliação | Poder | Subjetividade |
| Metodologia | Classe Social | Significação e discurso |
| Didática | Capitalismo | Saber-poder |
| Organização | Relações sociais de produção | Representação |
| Planejamento | Conscientização | Cultura |
| Eficiência | Emancipação e Libertação | Gênero, etnia, raça, sexualidade |
| Objetivos | Currículo Oculto | Multiculturalismo |
| | Resistência | |

Fonte: SILVA, 2011, p. 17.

Segundo Silva (2011, p. 16), as teorias tradicionais diferem das teorias críticas e pós-críticas, pela questão do poder. As teorias tradicionais se preocupam com a organização, aceitam facilmente o *status quo* sobre os conhecimentos e saberes dominantes. Já as teorias

críticas e pós-críticas não se limitam a perguntar o que, mas por que ensinar um conhecimento e não o outro estão atentas com as conexões entre saber, identidade e poder.

Silva (2011, p. 185), assegura que a teoria crítica “[...] tem contribuído para aumentar nossa compreensão sobre as íntimas e estreitas relações entre conhecimento, poder e identidade social”. Mais que isso, consiste em desenvolver,

[...] formas de melhor organizar experiências de conhecimento dirigidas à produção de formas particulares de subjetividade: seja o sujeito conformista e essencializado pelas pedagogias tradicionais, seja o sujeito “emancipado” e “libertado” das pedagogias progressistas.

Das teorias crítica às pós-críticas, está patente a ideia de que teoria alguma é neutra, pois está implicada em relações de poder, porque selecionar, escolher e prescrever, é exercer poder. As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar o porquê esses conhecimentos e não aqueles devem ser selecionados.

No fundo das teorias do currículo está, pois, uma questão de “identidade” ou de “subjetividade”. [...] Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. (SILVA, 2011, p. 15).

Segundo Zotti (2012), as concepções tradicionais e as críticas influenciaram, sobremaneira, o debate e os estudos sobre o currículo no Brasil. Essa autora informa que a visão escolanovista marcou o pensamento educacional a partir dos anos 1920 e que a concepção tecnicista se consolidou nos anos 60 e 70. Os efeitos dessas posições — diz essa autora — traduziram-se na tentativa de adaptar a escola e o currículo à ordem capitalista, seguindo os princípios da racionalidade e da eficiência, isto é, a seleção e organização de conteúdos e atividades e o planejamento rigoroso, fundado em teorias do processo de ensino e aprendizagem.

Zotti (2012) relata que, nos anos 70, a teoria crítica surgiu no campo de estudos sobre currículo nos Estados Unidos e na Inglaterra. Críticos das injustiças e desigualdades sociais, os teóricos viram a escola e o currículo como reprodutores da estrutura social injusta e desigual e apontaram caminhos para alinhá-los aos interesses de grupos oprimidos. Parafrazeando Moreira (1990), nessa década, intensificou-se a intenção de compreender mais o processo curricular, a fim de situá-lo historicamente e delinear os determinantes de natureza não educacional, propriamente dita, na concepção e formulação do currículo, à época, pouco analisadas. Essa tentativa resultou em certos questionamentos ao conhecimento privilegiado

pela escola; a quem domina tal conhecimento; à escolha de dado saber, e não de outro; e a quem essa escolha favorece.

Do ponto de vista da sociologia da educação, Zotti (2012) discute que duas correntes têm sido mais prevalentes no Brasil, quando se trata dos estudos críticos sobre o currículo. Uma é a sociologia do currículo, originada nos Estados Unidos e cujos representantes mais conhecidos são Michael Apple e Henry Giroux²⁰. Esta linha salienta as relações entre currículo e interesses sociais mais amplos, em oposição ao tecnicismo prevalente até então. A teorização enfoca a seleção, organização e distribuição do conhecimento como ações parciais e de interesse, porque atendem a grupos de poder econômico que, ao imporem sua cultura, conhecimentos que lhe são próprios, viabilizam modos formas de oprimir e dominar dos grupos sem projeção econômica.

A outra corrente de estudos curriculares sociológicos é a nova sociologia do currículo, surgida na Inglaterra e que tem Michael Young como representante central; essa linha nasceu do esforço de sociólogos britânicos para redefinir os rumos da sociologia da educação a partir dos anos 60 à luz da fenomenologia e do neomarxismo (ZOTTI, 2012). De acordo com Moreira (1990), Young tratou das origens, do desenvolvimento e das contribuições do currículo, cuja seleção e organização supõem conhecimentos disponíveis em dado momento e as quais envolvem escolhas conscientes e inconscientes. Nesse processo, um currículo não tem validade essencial e reflete a distribuição de poder na sociedade.

Para Young, segundo Moreira (1990), encontram-se nos currículos conhecimentos mais ou menos estratificados, mais ou menos especializados e mais ou menos relacionados entre si; e tal estratificação do conhecimento ele relaciona com a estratificação social: que critérios têm sido usados, em dada sociedade, para atribuir valores distintos e a conhecimentos diferentes? Como relacionar esses critérios e a estratificação daí resultante com as características da estrutura social?

Nesse sentido, Moreira (1990) apresenta algumas conclusões. Em primeiro lugar, para o professor, maior *status* é associado com o ensino de conhecimentos que são formalmente avaliados; ensinados às crianças mais capazes; e ensinados em turmas

²⁰ Michael Apple é professor permanente da Universidade de Wisconsin (Madison) e autor de algumas das obras mais importantes do Currículo nas últimas décadas, como Ideologia e currículo, Educação e poder, Professores e textos e A escola democrática. De inspiração gramsciana, o autor é um dos representantes da reconceptualização do campo do Currículo nos Estados Unidos, junto com William Pinar, e exerce grande influência nos estudos curriculares brasileiros (LOPES; MACEDO, 2011, p. 256). Henry Giroux é Norte-americano, atualmente é o presidente do ensino secundário da Pennsylvania State University. Juntamente com figuras como Peter McLaren, Joe Kincheloe e Steinberg Shirely. Muitos de seus trabalhos foram publicados no Brasil, como: Escola crítica e política cultural; Pedagogia radical e Teoria crítica e resistência em educação (LOPES; MACEDO, 2011, p. 265).

homogêneas e que apresentem bom rendimento. Em segundo lugar, os conhecimentos socialmente mais valorizados parecem caracterizar-se por apresentarem caráter literário; serem fundamentalmente abstratos; não se relacionarem com a vida cotidiana e a experiência comum; e serem ensinados, aprendidos e avaliados de modo, predominantemente, individualista. Em terceiro lugar, o currículo corresponde a uma seleção de conhecimentos socialmente valorizados, que responde a interesses e crenças de grupos dominantes em dado momento. Com base nessa seleção, definem-se sucesso e fracasso na escola. Uma seleção diferente — diria Young — implicaria redefinir esses rótulos. Além de questionar as relações entre a estrutura de poder e currículo, estratificação do conhecimento e funções do conhecimento em diferentes tipos de sociedade, Young propõe que os dogmas da ciência e da racionalidade se tornem alvos de investigação.

Se o desenvolvimento da teoria curricular crítica, no Brasil, nos anos 80, permitiu compreender com mais exatidão e amplitude os vínculos entre currículo e poder; na década de 90 — explica Zotti (2012) — a produção teórica assimilou o pensamento que enfatiza a relação entre currículo e a construção de identidades e subjetividades, pois os conteúdos disciplinar-escolares são permeados por valores, pensamentos e perspectivas de dada época ou dada sociedade, numa palavra, de dada cultura. Vera Maria Candau considera que “[...] não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa” (CANDAU, 2008, p. 13).

Essas considerações pretenderam mostrar o quão multifacetado é o currículo e que as concepções do que seja este se modificaram historicamente porque convergiram para realidades sociais e tempos e espaços distintos. Por isso, tem de ser compreendido no contexto socio-histórico que ele compõe. Segundo Silva (2011, p. 150),

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*; no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade.

Face ao exposto, pode-se afirmar que as diversas teorias do currículo afetam diretamente o sistema educativo. E ao pensar sobre currículo para a formação profissional é necessário analisar qual a concepção que se tem de escola, ensino e de profissional que se deseja formar. Muitas vezes mudam os currículos, acrescentam e retiram disciplinas, mas pouco muda as práticas de ensino, o que deixa a desejar uma avaliação crítica da formação profissional.

Sacristán (2008, p. 17) afirma que o currículo, seu conteúdo e as formas em que apresenta a nós, aos professores e aos alunos “[...] é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos”. Se tais conteúdos e tal apresentação deixam entrever “[...] o equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento [...]”, isso não significa que estão isentas de conflitos porque o sistema que fazem parte, o educacional, é conflituoso; isto é, serve a interesses distintos que se refletem na elaboração curricular. Portanto, à face visível do currículo, a formalização e a definição de conteúdos pré-selecionados e fechados, subjazem práticas e experiências cotidianas, ideologias, crenças e valores.

Sacristán (2008) entende que o currículo a ser proposto no presente “[...] exige metodologias, saberes e habilidades profissionais diferentes, alterando inclusive a forma de relacionar-se com os alunos [...]” (SACRISTÁN, 2008, p. 97). Faz-se necessário entender o currículo de forma ampla, que contemple as reais necessidades dos alunos, o modo como está estruturado não tem conseguido dar conta das exigências do mundo atual.

2.5 Currículo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96

A atual LDB causou consideráveis mudanças em todos os níveis da educação, a educação profissional passa a ter como finalidade a preparação do aluno para o trabalho, de modo a capacitá-lo a se adaptar às novas condições de trabalho.

O art. 23 da LDB, fala sobre o processo de aprendizagem, e sobre a liberdade para as escolas organizar o seu currículo, desde que tenha como resultado a aprendizagem do aluno.

A educação poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência ou em outros critérios, ou por diversas formas de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996).

Atualmente, os currículos dos Cursos Técnicos em Enfermagem devem se orientar pela legislação vigente, considerando que após o ensino médio todos os cursos fazem parte da educação profissional, o que vai diferenciar é o nível de exigência das competências, carga horária dos cursos, enfim, o currículo.

A partir da LDB o conceito de competência vem ganhando ênfase na formação dos profissionais da área da saúde especialmente na área da enfermagem, sobretudo, ao

estabelecer que a educação “tem por finalidade o desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). A partir desse preceito, foram estabelecidas as orientações para cada nível de ensino do básico ao superior. Ao optar pelo modelo de competências na formação do Técnico em Enfermagem, espera-se que o futuro trabalhador compreenda o porquê está sendo feito de uma forma e não de outra. Quanto às reformas curriculares, essas, têm por objetivo reorientar a prática pedagógica de modo a transmitir conteúdos disciplinares para uma prática voltada para a construção de competências (RAMOS, 2002, p. 408).

A resolução CNE/CEB nº 04 de 1999, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, sendo que o objetivo era definir um conjunto articulado de princípios, critérios e procedimentos a serem observados pelos sistemas de ensino e pelas escolas na organização e no planejamento dos Cursos de Educação Profissional por áreas profissionais, com competências gerais e carga horária mínima de cada habilitação.

Para fins qualificação ou habilitação profissional, cabe à instituição de ensino que oferece esse tipo de ensino estabelecer perfis profissionais de conclusão. As áreas profissionais, com suas respectivas caracterizações e competências profissionais gerais do profissional da área, com base na resolução CNE/CEB nº 4/99 incluiu 21 áreas profissionais na Educação Profissional, entre elas a área da saúde.

2.6 Currículo por Competências e a educação profissional: limites e possibilidades

O conceito de competência é complexo e compreende vários sentidos. A noção de competência está difundida no mundo do trabalho, bem como nos cursos voltados para a preparação do trabalhador. De acordo com Neise Deluiz (1996, p. 73) esse conceito,

[...] começa a ser utilizado na Europa a partir dos anos 80. Não é um conceito preciso nem é empregado com o mesmo sentido nas várias abordagens. Origina-se das Ciências da Organização e surge num contexto de crise do modelo de organização taylorista e fordista, mundialização da economia, exacerbação da competição nos mercados, exigências de melhoria da qualidade dos produtos e flexibilização dos processos de produção e de trabalho. Neste contexto de crise, e tendo por base um forte incremento da escolarização dos jovens, as empresas passam a usar e adaptar as aquisições individuais da formação, sobretudo escolar, em função das suas exigências. A aprendizagem é orientada para a ação e a avaliação das competências é baseada nos resultados observáveis.

A noção de competência foi incorporada na formação profissional após a promulgação da LDB e o Decreto nº 2.208/97 apesar de inúmeras críticas ao novo modelo há

de reconhecer o empenho da ESTES para atender ao perfil de formação do profissional solicitado pela legislação.

Perrenoud apresenta o conceito de competência como a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p. 7). Toda ação profissional requer conhecimentos. O profissional de enfermagem ao identificar as competências que são essenciais no desempenho de seu trabalho aumenta as possibilidades de atender as demandas do paciente. A noção de competência é composta por um conjugado de conhecimentos, atitudes, capacidades e aptidões que capacitam para a vida cotidiana do sujeito. As habilidades são capacidades que os sujeitos adquirem no uso de atitudes adequadas à realização de tarefas e estão relacionadas ao saber-fazer, saber relacionar-se, saber-ser, saber-agir (KUENZER, 2000, p. 78).

O MEC no ano 2000 publica os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Sobre a organização curricular o documento diz que é: “Um desenho curricular que se mostra adequado para a área da saúde é o que utiliza vários módulos” (BRASIL, 2000, p. 213).

O Ministério da Educação ao elaborar os Referenciais Curriculares Nacionais da Educação profissional de Nível Técnico (2000) organizou o currículo por função e sub-função — competências, habilidades e bases tecnológicas, (vide ANEXO G) dando ênfase ao saber fazer. No que se refere, ao Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU, o aluno ao concluir o segundo módulo tem direito ao certificado de auxiliar de enfermagem (vide ANEXO L), facilitando ao aluno inserir no mercado de trabalho mais cedo. E ao concluir o terceiro módulo tem direito ao diploma de técnico em enfermagem (vide ANEXO M).

A noção de competência é abordada pelo Parecer CNE/CEB nº 16/99, sendo relacionada à autonomia e à mobilidade que deve ter o trabalhador na atualidade diante da instabilidade no mundo do trabalho.²¹ Competência profissional é definida como “a capacidade de articular, mobilizar, e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 24).

Para Roberto Sidnei Macedo (2011, p. 93) o conceito de competência pode ser entendido como “um conjunto de saberes e habilidades que os aprendentes incorporam por

²¹ Ao ingressar no mundo do trabalho, a maioria dos alunos sente-se insegura, tensa e com alto grau de ansiedade, uma vez que vivenciam situações e se deparam com dúvidas em relação aos procedimentos técnicos, sobre os quais ainda não têm domínio e que exigem grande responsabilidade (STUTZ, 1998, p. 9).

meio da formação e da experiência, conjugados à capacidade de integrá-los, utilizá-los, transferi-los em diferentes situações”. Então, podemos dizer que as competências profissionais são construídas ao longo da trajetória da vida do trabalhador, devido às experiências e práticas de trabalho que constrói.

A educação profissional passou por várias mudanças nos últimos anos, conforme dito anteriormente, uma delas foi em 2005, quando a nomenclatura foi alterada passando a ser: Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de acordo com o artigo 3º da resolução do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) nº 01/2005.

Marise Nogueira Ramos (2002, p. 79) define formação profissional como “um meio pelo qual o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos”. Sobre o processo de trabalho na área da saúde a autora diz que:

Apesar de a organização do trabalho em saúde apresentar ainda um forte componente gerencial taylorista/fordista – baseada em postos de trabalho separados, mas encadeados; tarefas simples e rotineiras, geralmente prescritas; intensa divisão técnica do trabalho com a separação entre concepção e execução e grande contingente de trabalhadores semiqualeificados com um mínimo de possibilidade de intervenção autônoma no processo de trabalho — verifica-se, desde a década de 1980, as influências do planejamento estratégico e da administração participativa e a preocupação com o maior envolvimento e comprometimento da força de trabalho, tendo em vista a melhoria da qualidade da assistência em saúde.

O processo de trabalho na área da saúde passa por constantes transformações, principalmente devido às inovações tecnológicas. Para Marina Peduzzi (2009, p. 423), “o ‘trabalho em saúde’ é sempre realizado por um trabalhador coletivo. Não há trabalhador de saúde que dê conta sozinho do mundo das necessidades de saúde”.

A pedagogia e o currículo do Curso de Técnico em Enfermagem devem oferecer subsídios para que os profissionais de nível médio desenvolvam a capacidade crítica para questionar o sistema de trabalho e as formas dominantes de representação, privilégios e discriminações, que têm penalizado uns em benefício de outros. A formação do Técnico em Enfermagem dá ênfase aos procedimentos técnicos. Essa formação deve seguir o que dita a Legislação Federal já citada no corpo deste texto, as quais expressam competências inerentes a esta formação.

O mundo está em constante mutação, não há garantia de emprego para todos, a culpa sempre cai sobre o sujeito que passa a ser o responsável pelo seu fracasso ou sucesso, sua

capacidade ou incapacidade é importante que o aluno saiba fazer e saiba também saber por que está fazendo de uma maneira e não de outra.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, uma educação comprometida com os direitos da cidadania deverá contribuir para a superação de formas obsoletas de relação com o trabalho. Durante o processo de elaboração da atual Constituição, em diversos setores aconteceram pressões, debates de movimentos populares, entre outros, na tentativa de garantir leis que atendessem às questões sociais. A educação foi contemplada nos artigos 6º e 206, conforme se pode observar na lei:

Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Ainda segundo a Constituição Federal de 1988, o acesso à educação é considerado um direito fundamental de todos, mas é apenas um tratado teórico, pois a aplicabilidade desta legislação na prática está muito aquém do que realmente poderia atender às demandas sociais, principalmente, no campo da educação profissionalizante. Conforme a Lei, em seu art. 205 [...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Moreira e Silva (2009, p. 10) explicam que: “O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornam-se necessárias para se ‘chegar ao topo’”.

Porém sabemos que não existe emprego para todos, a formação técnica não significa garantia de emprego, ao analisarmos o trabalho Faleiros (1997), percebemos que nos anos iniciais do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU tinha emprego para todos, a situação hoje é mais complicada, ampliou o número de instituições que oferece essa modalidade de ensino e com um número maior de oferta de mão de obra reduz o número de vagas e conseqüentemente maior exigência das empresas.

O Decreto nº 5.154/04, ao possibilitar a oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, revogou o Decreto nº 2.208/97, que proibia a oferta dessa forma de

curso. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 1.095–1.096) fazem uma crítica ao analisarem a mudança na legislação:

A manutenção da validade das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, após a edição do novo decreto, dá continuidade à política curricular do governo anterior, marcada pela ênfase no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade. Reforça-se, ainda, o viés adequacionista da educação aos princípios neoliberais. Neste particular, reafirma-se um dos fetiches ou uma das vulgatas, insistentemente afirmada nos oito anos de Governo Fernando Henrique Cardoso, de que no Brasil não havia falta de empregos, mas de “empregáveis”. O relator, de forma inteligente e competente, por conhecer bem o pensamento do governo passado e dos empresários, acomodou o Decreto n. 5.154/2004 aos interesses conservadores, anulando o potencial que está em sua origem. Sob as Diretrizes Curriculares Nacionais vigentes e um parecer que sedimenta a separação, as perspectivas de mudanças substanciais de ordem conceptual, ética, política e pedagógica, que poderiam ser impulsionadas pelo governo, ficam cada vez mais afastadas.

Apesar de várias mudanças na legislação, de acordo com os autores citados ainda permanece uma separação entre formação para o mundo do trabalho e formação para vida. Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 64), também criticam o novo modelo curricular da Educação Profissional, argumentando que a reforma da educação aconteceu em um processo de “mercantilização da educação”, a lógica é para a formação de um profissional competente.

2.7 Currículo do Curso Técnico em Enfermagem: um desafio

A Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia optou por ofertar o Curso Técnico em Enfermagem a partir de 1998 na modalidade sequencial de acordo com o Decreto nº 2.208/97 adotou um currículo organizado por módulos, sendo, (I, II e III), além de alterar a matriz curricular. Sobre a modalidade adotada, tem registrado na ata do Colegiado da Escola Técnica de Saúde (2012b, p. 70–71),

[...] o colegiado optou pelo oferecimento da educação profissional da ESTES de forma sequencial por considerar que, de acordo com as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico que pressupõem na Resolução CNE/CEB nº 04/99 que: [...] A educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

Vale ressaltar que a nomenclatura sequencial foi substituída pela nomenclatura subsequente. De acordo com o Decreto nº 5.154/04, as instituições de ensino poderão adotar qualquer uma das formas previstas no Decreto: Integrada, Concomitante ou Subsequente. Este não obriga as instituições de ensino a optar por uma ou outra, a instituição tem liberdade para decidir pela modalidade que melhor atenda seus objetivos.

Sobre o currículo integrado, Marise Nogueira Ramos (2009, p. 117–118 apud GADOTTI, 1995) esclarece que “[...] organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. A proposta de currículo integrado na perspectiva da formação dos trabalhadores na área da saúde busca definir as finalidades da educação escolar com referência às necessidades humana. Com isto, defende que as aprendizagens escolares devem possibilitar à classe trabalhadora a compreensão da realidade para além de sua aparência. Sobre a modalidade integrada, os autores defendem que

Pode-se considerar a modalidade integrada como uma derrota da formação para o mercado, sob o prisma dos recursos humanos necessários para a saúde, a formação adquirida em um curso técnico para “credenciamento” a outro nível superior pode vir ao encontro de propostas de “deselitização” de alguns cursos universitários que subjazem às perspectivas do paradigma do cuidado e da promoção da saúde. (WERMELINGER; AMÂNCIO FILHO; MACHADO, 2011, p. 69).

A ESTES/UFU teve a oportunidade de optar por uma das três modalidades, previstas no Decreto nº 2.208/97, porém fez a escolha pela modalidade subsequente, não resultando praticamente uma ruptura com a modalidade. Sendo que este Curso Técnico em Enfermagem tem a duração de quatro períodos sequenciais e articulados, com duração mínima de dois anos. As aulas são ministradas no turno da tarde. Já os Componentes Curriculares/Práticas Integradas e Estágios Curriculares obrigatórios são ofertados nos turnos da manhã e/ou tarde (ESTES, 2012i, p. 4–5). O Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde tem como objetivo:

- A) Desenvolver no aluno conhecimentos e habilidades para o exercício profissional na Qualificação de Auxiliar de Enfermagem e Habilitação de Técnico em Enfermagem;
- B) Possibilitar ao aluno o desenvolvimento de competências básicas para auto-realização, bem como, no exercício da cidadania;
- C) Inserir no mercado de trabalho, profissionais qualificados e competentes para atuarem nos diversos campos de prestação de serviços de Auxiliar e Técnico de Enfermagem;
- D) Atender e demanda de mercado de trabalho local e regional oferecendo profissionais: responsáveis, competitivos e criativos;
- E) Acompanhar a tendência de mercado, oferecendo profissionais aptos e receptivos aos avanços científicos e tecnológicos mais eficientes e seguros, na prática da profissão e atingir os objetivos fins com segurança.

Uma vez que o objetivo da ESTES é atuar por meio de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, a instituição busca ofertar capacitação, aperfeiçoamento e atualização aos seus alunos, por meio participação em congressos,

seminários, palestras e visitas técnicas a fim de que haja melhor desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

De acordo com Sacristán (2008, p. 14), o currículo é que proporciona os conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade. Nesse sentido, a ESTES (UFU, 2012) declara como sua missão:

Possibilitar ao estudante uma educação que integre a tríplice dimensão humana: do Pensar, do Fazer e do Ser, por meio do permanente acesso ao conhecimento, garantindo o desenvolvimento de suas aptidões, tornando-o um cidadão capaz de criar e inovar diante das constantes transformações do mundo do trabalho.

O currículo traduz o que é estabelecido no contexto dos saberes e suas práticas numa determinada fonte de formação profissional. Ele tem a seu favor a oportunidade de garantir a autonomia, neste caso, do próprio curso profissionalizante assumindo o poder enquanto torna-se um planejamento de teorias e práticas de conhecimento. Por isso, o projeto pedagógico de uma instituição como a ESTES deve contar com a participação efetiva de todos, especialmente dos docentes e alunos. Articular a discussão em relação às práticas pedagógicas é dar ênfase a autonomia da instituição escolar que atende a um determinado tipo de público estudantil numa localidade onde existem determinadas diversidades culturais.

A escola, como instituição social, se torna cada vez mais solicitada para a implementação de práticas educativas, tendo como foco a construção de uma sociedade mais justa. A formação profissional não é tarefa fácil, exige compromisso, atualização e conhecimento por parte de todos os membros envolvidos no processo educativo. Podemos pensar que para discutir os conhecimentos essenciais e necessários para a formação profissional, deve-se considerar a eficácia do currículo, bem como conhecer os alunos e a comunidade.

O próximo capítulo tem como objetivo apresentar a análise e a discussão dos dados obtidos com a pesquisa teórica e documental realizada sobre o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da UFU, no período de 1998 a 2004.

Capítulo 3

REFORMA NA MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DA ESTES

Mudanças curriculares das matrizes do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU) compõem o objeto de uma leitura analítica neste capítulo. A análise remete às considerações mais conceituais e teóricas do capítulo II sobre o currículo baseado em competências. As matrizes selecionadas cobrem o período 1998–2004. A análise inclui ainda a leitura de livro de ata, matrizes curriculares (1998, 2000, 2002 e 2004), plano de curso (1998–2012) e legislação federal que regula essa formação para fundamentar os motivos da ESTES ao optar pela reforma curricular após 1998. Embora este trabalho enfoque as duas últimas décadas passadas, convém salientar que, em sua história, o currículo de formação dos profissionais de nível médio em enfermagem da escola registrou dezessete mudanças. A matriz curricular permanece há oito anos sem mudanças. Os dados do Quadro 4 mostram que as mudanças após 1998 foram menos frequentes, mas foram intensas até a metade da década passada (a última mudança curricular foi em 2004); talvez em razão do modelo curricular adotado pela escola no fim dos anos 90.

QUADRO 4
Mudanças curriculares na ESTES/UFU (1970–2004)

| DÉCADA | MUDANÇAS | MUDANÇAS | MUDANÇAS | MUDANÇAS | MUDANÇAS | MUDANÇAS | TOTAL |
|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 1970 | 1974 | 1975 | 1976 | 1977 | 1978 | 1979 | 6 |
| 1980 | 1980 | 1981 | 1985 | 1988 | — | — | 4 |
| 1990 | 1991 | 1993 | 1995 | 1998* | — | — | 4 |
| 2000 | 2000* | 2002* | 2004* | — | — | — | 3 |
| Total | — | — | — | — | — | — | 17 |

*Ano de mudança por décadas.

Fonte: ESTES, 2012a.

3.1 Implantação da reforma

Nos anos iniciais do Curso Técnico em Enfermagem, as mudanças na matriz curricular da ESTES se traduziram em leis, pareceres e resoluções. Os parâmetros nacionais para habilitar técnico em enfermagem em formação de nível médio se respaldaram, segundo Faleiros (1997), nas leis 5.692/71 e 7.044/82; no Parecer 853/71 — Resolução 8/71 do Conselho Federal de Educação (CFE); e no Parecer CFE 785/86 — Resolução 6/86. Dessa legislação resultou o núcleo comum obrigatório para currículos do então ensino de 1º e 2º

graus e a legislação estadual/municipal. A parte relativa à profissionalização seguiu a princípio o Parecer do CFE 45/72 até 1977, quando o Parecer CFE 07/77 estipulou os “[...] mínimos para a habilitação do Técnico e do Auxiliar de Enfermagem em nível de 2º Grau, sendo este último considerado habilitação parcial” (FALEIROS, 1997, p. 34).

Passam a existir, então, Diretrizes Curriculares Nacionais para instituições de ensino elaborarem planos de cursos com base na flexibilidade e adaptação ao mercado de trabalho. Mas as bases para a reforma da educação profissional são o Decreto nº 2.208/97 e a Lei de Diretrizes e Bases/LDB da educação (lei 9.394/96); o decreto foi instrumento normativo central da reforma, prescrevendo que as instituições que oferecem cursos profissionalizantes haveriam de ter “[...] organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (Art. 5 do Decreto nº 2.208/97).

3.2 Reforma curricular na ESTES

A estrutura do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES segue o conceito de competências — questão central aqui. Após 1988, a escola organizou sua matriz curricular segundo a LDB e o Decreto nº 2.208/97 na modalidade subsequente ao ensino médio; acabavam os mínimos curriculares instituídos pelo Parecer 45/72. O artigo 6º da Resolução 4/99 do Conselho Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica (CNE/CEB) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico; nelas, o conceito de competência profissional passa a ser entendido, pelo CNE, como a “[...] capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 2).

A reforma educacional nos níveis médio e profissional:

[...] anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim é que se propõe modernizar o ensino médio profissional no país, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando “para a vida”. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada. (MANFREDI, 2002, p. 128–129).

O caso específico da ESTES exemplifica esse período de reforma da política educacional que reforça o triunfo do capitalismo neoliberal ao consolidar uma educação cuja finalidade máxima é suprir necessidades de qualificação profissional. A reforma não partiu de necessidades institucionais ou de quem frequentava a instituição; não foi problematizada entre docentes, discentes e profissionais da área da saúde para ser entendida, tampouco na comunidade a que pertence a instituição consultada.

Se à reforma subjazeram políticas governamentais subservientes ao poder econômico, ao discurso ideológico da formação ética e cívica estava subjacente a ênfase na formação segundo ditames mercadológicos; isto é, ênfase não nos componentes curriculares para conteúdos de formação axiológica conforme valores morais e sociais vigentes, mas em componentes restritos ao saber fazer. No dizer de Manfredi (2002, p. 119), o projeto de reforma do ensino médio e técnico proposto pelo Decreto nº 2.208/97,

[...] embora nascido de propostas distintas, acabou por configurar um desenho de ensino médio que separa a formação acadêmica da Educação Profissional, aproximando-se muito mais dos interesses imediatos dos empresários e das recomendações dos órgãos internacionais do que das perspectivas democratizantes inerentes aos projetos defendidos pelas entidades da sociedade civil.

Para essa autora, a reforma do ensino médio criou um obstáculo entre as educações básica e superior ao não enfatizar a formação de nível médio para continuidade nos estudos em nível superior; isto é, limitar a formação ao aspecto técnico que prejudicou a preparação para o domínio teórico requerido pelo nível superior e priorizar o saber puramente técnico em detrimento do especulativo, igualmente importante para a compreensão mais abrangente e profunda da realidade, assim como para a construção de significados e valores. Se assim o for, então o modelo de competência descrito a seguir mostra que se trata de um produto resultante de um processo em que exigências mercadológicas tiveram mais voz.

O modelo de competência profissional adotado pelas reformas educacionais do início dos anos 90 começou no meio empresarial nos anos 80 e teve, na globalização, uma motivação central, sobretudo a competitividade e produtividade. Segundo Lopes e Macedo (2011), historicamente o modelo de competências se associou aos princípios do planejamento tecnicista da educação para controlar a atividade de professores e alunos e garantir a eficiência na educação. O currículo por competências e o disciplinar são instrumentos de controle dos saberes escolares que reduzem os saberes sociais porque inclui disciplinas e

passa a ser mais reduzido na formação por competências e habilidades, pensadas, sobretudo, em seus aspectos técnicos.

Na educação profissional, a reforma trouxe mudanças importantes, que se refletiram na ESTES, sobretudo a partir de 1998. Ao adequar sua matriz curricular à determinação da legislação federal, essa escola passou a oferecer o Curso Técnico em Enfermagem em módulos, cuja duração diminuiu a ponto de, talvez, ter comprometido a qualidade da educação no que se refere à formação intelectual, moral e ética, para as quais a reflexão crítica é procedimento central.

3.3 Reforma curricular de 1998

Em 1998, a ESTES implantou experimentalmente o currículo por módulo, para cumprir exigências da legislação educacional, sobretudo o Decreto nº 2.208/97. A matriz curricular foi adaptada conforme o art. 5º da Portaria 646 do Ministério da Educação (MEC), que regulamenta a educação profissional. O Curso Técnico em Enfermagem, cuja duração era de três anos, passou a durar dois para cumprir as exigências da reforma, adaptar e construir outra organização curricular. A proposta de modificar a matriz curricular desse curso está registrada em ata de reunião do Colegiado da ESTES em 02 de dezembro de 1997 nestes termos:

[...] o mercado de trabalho está solicitando mais profissionais, a ESTES não tem conseguido suprir a demanda, a política governamental não prevê, a curto prazo, a liberação de recursos financeiros que permitam o aumento do quadro docente ou discente e que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação propõe uma reforma da educação profissional permitindo a flexibilidade de matrícula e a possibilidade de terminalidade a cada conclusão de módulos. Por estas razões o Curso Técnico em Enfermagem propõe modificações, adequando-se à nova realidade, reduzindo a carga horária da grade curricular de três para dois anos, por sistema de módulos com terminalidade do Auxiliar em Enfermagem no 3º período (1º módulo) e do Técnico em Enfermagem no 4º período (2º módulo). Isto possibilitará o melhor acompanhamento dos estágios pelos professores da Escola, visto estarem os mesmos, na atual grade, diluídos em 3 anos de curso (ESTES, 2012b, p. 52).

A implantação da matriz curricular de 1998 seguiu as diretrizes do Decreto nº 2.208/97 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDBEN (lei 9.394/96). Os documentos centrais da reforma da educação profissional após 1998 incluem esse decreto e essa lei, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional, respaldadas pelo parecer CNE/CEB 16/99 e pela Resolução CNE/CEB 4/99, e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. A passagem da ata mostra que uma preocupação central da reforma curricular tem caráter mercadológico, em vez de educacional;

os anseios ou as necessidades educacionais docentes, discentes e sociais são ignorados em virtude dos ditames econômicos, que, respaldados pela legislação, direcionam a consolidação de um currículo limitado a formar tecnicamente um trabalhador, isto é, sem uma concepção da razão de ser do modelo de mundo, sociedade, indivíduo e trabalho.

No fim dos anos 90, o conceito de qualificação deu lugar ao de competências, e o sujeito teve de se tornar flexível e adaptável para suprir demandas do mercado de trabalho. Mas a pesquisa de Stutz (2009) revela insatisfação entre professores com o novo modelo de educação profissional, como nesta passagem de entrevista:²²

Com essa mudança o técnico teria que ser técnico para servir ao mercado de trabalho. Seria uma coisa mais rápida. Só que essa mudança veio travestida de uma política transformadora. Na verdade ela acabaria resultando em um profissional mais limitado que antes. A formação teria que ser rápida. [...] Significava servir ao mundo do trabalho, o capital. Precisava de gente para trabalhar, então, quanto mais gente saísse e quanto mais rápido, melhor. [...] Sou a favor de que todos tenham uma boa educação, de qualidade. Considero que no ensino técnico prevalece a quantidade de técnicas. É a questão da divisão do trabalho. O aluno sai sabendo ser técnico em enfermagem e não sabe lutar por seus interesses. Está melhorando, mas ele não sabe pesquisar. Possui uma visão limitada. Não é apenas a escola que é culpada. O próprio mercado exige isso. Exige que formem profissionais rapidamente e que sejam competentes. [...] É o saber fazer. [...] A própria escola foi engolida com isso. Você tem que fazer. O projeto da escola tem que ser como o governo quer. Se não for assim ele não é aprovado e a escola não funciona. (ENTREVISTA 13 apud STUTZ, 2009, p. 166).

Essa fala sugere que o modelo atual de educação profissional não questiona se os alunos se tornam mais “[...] conscientes, responsáveis, justos, inventivos, expressivos, prudentes, solidários, respeitosos, colaboradores, amáveis, cultos, humanistas, avessos às desigualdades, intelectualmente formados ou sábios” (SACRISTÁN, 2011, p. 36). Disso se pode deduzir que a reforma concretiza a vitória do modelo capitalista neoliberal para classes operárias; ou seja, oferece-se uma formação limitada ao domínio técnico que, numa ótica humanística, não contribui para desenvolver a capacidade de crítica, de questionar modelos impostos e de refletir sobre o significado da existência e sobre o sentido de atuação profissional. A formação de nível técnico não exclui uma formação guiada por valores e aptidões que façam das pessoas sujeitos integrados à comunidade a que se destina sua formação.

Dito isso, a estrutura da matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem tem três módulos, que o Parecer 16/99 define como “[...] conjunto didático-pedagógico

²² A entrevista 13 compõe a tese doutorado apresentada em 2009 por Beatriz Lemos Stutz ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Por ser relevante para compreender a implantação do modelo de competências na matriz curricular da ESTES/UFU, foi aqui também incluída.

sistematicamente organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas” (BRASIL, 1999). Um módulo vai do primeiro período ao terceiro, cuja conclusão assegura o certificado de Auxiliar de Enfermagem; o outro termina no quarto período, ao fim do qual o aluno recebe o diploma de Técnico em Enfermagem. Os componentes curriculares de 1998 incluem Higiene e Profilaxia, Higiene e Segurança do Trabalho, Estudos Regionais, Anatomia e Fisiologia Humanas, Microbiologia e Parasitologia, Nutrição e Dietética, Matemática Aplicada, Introdução à Enfermagem, Psicologia Aplicada/Ética Profissional, Enfermagem em Saúde Pública, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Materno-infantil, Enfermagem Neuropsiquiátrica e Noções de Adm. de Unid. Enfermagem (ESTES, 2012e).

Como se vê, essa matriz curricular de quinze componentes curriculares (vide ANEXO H) — cujas fichas disciplinares estão no Anexo D — supõe duração mínima de 1.300 horas para habilitação em Auxiliar de Enfermagem, em três períodos de um semestre cada; logo, o curso soma um ano e seis meses. Do total de horas, 900 são horas-aula e 400 se destinam ao estágio supervisionado nesta distribuição: 210 horas para o primeiro período, 190 horas para o segundo e o terceiro. A habilitação em Técnico em Enfermagem demanda, no mínimo, 1.770 horas. O curso se organiza em quatro semestres. Desse total, 1.170 são horas-aula, 600 se destinam ao estágio supervisionado. Como se vê, há uma diferença de 470 horas a mais (um semestre).

Em suma, a reforma promovida pelo Decreto nº 2.208/97 aligeirou a formação, que se volta ao saber fazer, isto é, contribui pouco para uma formação integral, pois “[...] o foco da educação profissional são as novas exigências do mundo do trabalho” (DELUIZ, 2001, p. 4). Assim, a reforma exemplifica uma reestruturação curricular orientada para suprir, sobretudo, demandas do mercado de trabalho, e não uma formação que cria contexto para questionar se, de fato, o modo de produção capitalista é o único caminho a ser trilhado.

3.4 Reforma curricular de 2000

A noção de competências na matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem passou a vigor em 2001 (vide ANEXO F), seguindo as propostas dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico — área da saúde, conforme ofício 09/2001, de 8 de janeiro de 2001 (vide ANEXO E). No presente há quem diga que, se existem boas ideias na expressão da concepção de competência, isso por si só, não assegura que beneficiem positivamente o sistema de ensino e aprendizagem nem que tragam progressos; por ser a educação uma dimensão-chave da vida em sociedade, há algo que “[...] não se encaixa entre tanta grandiloquência” (MÉNDEZ, 2011, p. 243).

Como se lê, Méndez não desqualifica o ensino por competências; antes, reconhece seus méritos. O problema seria reduzi-lo a um discurso que, embora eloquente ou sedutor, não traduz práticas que supram necessidades pessoais; ou seja, é transformá-lo num discurso aparentemente inovador que mascara práticas autoritárias, conservadoras e mantenedoras da opressão econômica sobre as classes trabalhadoras, cujos membros não poderão se conscientizar da exploração a que são submetidos e, logo, nem lutar contra ela. Para Méndez (2011, p. 258),

É artificial pretender uma qualidade na educação que não busque ou que não considere a qualidade de vida em que vivem os sujeitos aos quais aquela aspiração de qualidade está direcionada. Por essa razão, além de aprender a *fazer*, como sugere o ensino por competências, o sujeito que aprende necessita também aprender a *ser*, a *conhecer*, a *viver* e a *estar* em um mundo e *se situar* nele. (MÉNDEZ, 2011, p. 258; grifos do autor).

Com efeito, Méndez não abole a concepção do modelo de competências, mas defende sua expansão como caminho para pensar na educação como algo que vai além das fronteiras profissionais ou mercadológicas. Essa ideia desvela tal modelo como oportunidade para repensar na possibilidade de criar uma forma de educação comprometida com mudanças políticas, econômicas, sociais e morais, em vez de um modelo de formação restrito ao individualismo, ao consumismo e a outras maneiras de alienação fomentadas pelo capitalismo. Se assim o for, então um modelo de competências satisfatório ainda está por ser construído.

A organização da matriz curricular de 2000 (vide ANEXO I) para habilitação em Auxiliar de Enfermagem na ESTES abrange três períodos de um semestre cada (um ano e seis meses de curso); a duração mínima é de 1.270 horas, das quais mil são destinadas para horas-aula e 270, para estágio supervisionado — 140 para o primeiro período, 130 para o segundo. A habilitação em Técnico em Enfermagem tem duração mínima de 1.600 horas, e o curso está organizado em quatro semestres. Desse total de horas, 1.200 são de horas-aula e 400, de estágio supervisionado. A diferença é de 330 horas (um semestre) a mais para a formação do Técnico em Enfermagem. Se comparada com a matriz curricular anterior (1988) houve redução de 140 horas para formar o Técnico em Enfermagem em 2000, o que revela tendência a reduzir o tempo de formação para uma habilitação profissional mais rápida.

Na matriz curricular de 2000, houve acréscimo de carga horária nestes componentes: Saúde Pública (30 horas); Introdução à Enfermagem (100 horas); Enfermagem Cirúrgica (20 horas) e Enfermagem Materno-infantil (20 horas); e redução de 30 horas na carga horária destes componentes: Microbiologia e Parasitologia; Anatomia e Fisiologia Humana; Psicologia Aplicada/Ética Profissional; Administração de Unidades de Enfermagem e Enfermagem Médica.

Essa redução mostra que houve perdas de conteúdos na formação técnica e na humanística; noutros termos, a ênfase na profissionalização rápida sacrifica até conteúdos específicos da área da saúde (Fisiologia Humana); igualmente, a perda de conteúdos humanísticos (Ética Profissional) mostra que a preocupação em fornecer uma formação que transcenda o âmbito meramente pragmático fica aquém do que o profissional requer de conteúdos para atuar não só como trabalhador qualificado, mas também como ser humano e cidadão. A disciplina Matemática Aplicada, cuja carga horária era de 60 horas na matriz de 1998, foi suprimida; enquanto foram acrescidos os componentes: Assistência de Enfermagem a Pacientes Graves; Noções de Administração e Informática; Primeiros Socorros, com carga horária total 100 horas.

Posto isso, como afirma Lopes (2001, p. 6),

A crítica que precisa ser feita ao currículo por competências no contexto atual remete-se a essa estreita vinculação entre educação e mundo produtivo, visando preparar o sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da “empregabilidade” torna-se vital.

Ainda que uma disciplina como a Matemática pareça estranha à formação do profissional da área da saúde, tem sua importância, pois o cálculo para saber dosagens de medicação, por exemplo, é imprescindível ao cotidiano desse profissional e pode significar vida ou morte. A supressão da Matemática pode significar uma defasagem de conteúdo a ponto de prejudicar o profissional quando tiver de recorrer à capacidade de calcular e ler a expressão escrita da matemática; logo, a ênfase em disciplinas mais técnicas da enfermagem não significa que o profissional estará mais bem preparado para atuar como tal.

Eis os componentes curriculares da matriz de 2000: Microbiologia e Parasitologia; Anatomia e Fisiologia Humana; Nutrição e Dietética; Psicologia Aplicada/Ética Profissional; Higiene e Segurança do Trabalho; Estudos Regionais; Higiene e Profilaxia; Primeiros Socorros; Saúde Pública I; Introdução à Enfermagem; Enfermagem Médica; Enfermagem Cirúrgica; Enfermagem Materno-infantil I; Enfermagem Neuropsiquiátrica; Noções de Administração e Informática; Saúde Pública II; Enfermagem Materno-infantil II; Administração de Unidades de Enfermagem; Assistência de Enfermagem à Pacientes Graves (ESTES, 2012f). Distribuídos em quatro semestres, esses dezenove componentes revelam uma prioridade: formar técnicos com pouca ênfase na ética e na política; isto é, prepará-los pouco para lidar com aspectos éticos e morais nos cuidados com a saúde. Nessa lógica, ao favorecer certos conteúdos e desprezar outros, o currículo se mostra como instrumento para manipular conhecimentos, diga-se, de perpetuar alienação e desigualdade social.

A educação está intimamente ligada à política da cultura. O currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É portanto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2009, p. 59).

Percebe-se que a ESTES não mediu esforços para se adequar à nova realidade. A fim de cumprir as prescrições legais e demandas do mercado de trabalho, direcionou suas atividades à luz do novo modelo de educação profissional baseado em competências e redirecionou suas atividades. Por exemplo, desenvolveu trabalhos com o corpo docente para pôr em prática o que a legislação determina e suprir a demanda do mercado de trabalho. Mas essa passagem de um modelo a outro não foi pacífica, como mostra a pesquisa de Stutz (2009), cujos professores da ESTES entrevistados por ela revelaram certa insatisfação, como na passagem a seguir

[...] no ano 2000, o MEC realizou uma reunião colocando essa questão da mudança do ensino profissional, de disciplina para competências. A diretora da escola foi e logo após houve uma reunião em Brasília com os coordenadores de curso. Eu também fui. [...] Lembro-me de uma professora da escola que ficou à época muito entusiasmada com isso, dizendo que iria haver interdisciplinaridade, [...] Não havia mais donos de disciplinas e trabalharíamos juntos. [...] No fundo essa mudança não proporcionou, por sua vez, mudança na formação do pessoal. Os professores não conseguiam trabalhar em grupo e reunirem-se, apesar da beleza da coisa. Não tiveram uma formação adequada, pois foi tudo muito rápido. Tinha que ser para ontem e não se muda de uma hora para outra. Não se muda uma mentalidade conservadora a toque de caixa. É uma questão histórica. O pessoal não foi formado para uma educação transformadora e não possui uma visão de sujeito de forma diferente. Se não houver uma fundamentação teórica não resolve. Isso é fundamental e não ocorreu. Os professores tinham que se reunir para trabalhar com competências. E o que começou a ocorrer? Lembro-me de que houve pessoas que fizeram tantos recortes, partiam os planos com a tesoura, cada um pegava uma parte ou algumas competências e trabalhava. Ninguém sabia o que o outro estava fazendo. [...] O que deveria ser agregado, esfacelou-se. (ENTREVISTA 13 apud STUTZ, 2009, p. 164).

Com base nessa fala, uma formação profissional comprometida com o sujeito tem de ser capaz de oferecer ao futuro trabalhador capacidade de resolver problemas, assim como trabalhar em equipe, o que, na prática, não foi possível, pois os formadores não tinham formação para educar seus alunos segundo o modelo de competências. Nesse sentido, a reforma curricular foi mais burocrática que pedagógica; a formação foi limitada, aligeirada e com carga horária elevada nos estágios e nas práticas integradas e reduzida nas aulas práticas. No dizer de Deluiz (2001), ao tratar dos cursos profissionalizantes, o aligeiramento da formação profissional por causa da carga horária menor, da articulação precária entre teoria e prática, da ênfase em conteúdos mínimos específicos, dentre outros aspectos, tem uma base tecnicista e instrumental que supre só as necessidades profissionais, em detrimento das necessidades pessoais e sociais.

3.5 Reforma curricular de 2002

Em 2002, a ESTES organizou o currículo por módulos, funções e subfunções — estas abrangem os componentes curriculares organizados em competências, habilidades e bases tecnológicas. Tal organização, na visão de Méndez (2011, p. 245), “[...] representa um voltar a situações que já se mostraram inviáveis, ineficazes e desprofissionalizantes”. Com efeito, a análise da matriz curricular de 2002 (vide ANEXO J) mostra que não houve estágio supervisionado no primeiro e segundo módulos. A matriz inclui práticas integradas distribuídas em todos os módulos, com carga horária total de 450 horas.

A formação em Auxiliar de Enfermagem previu três períodos de um semestre, 750 horas-aula de curso para os componentes curriculares e 1.200 horas do curso, incluindo práticas integradas. Para a formação em Técnico em Enfermagem, a previsão foi de quatro períodos de um semestre cada, 830 horas-aula de curso para os componentes curriculares e 1.640 horas de carga horária total do curso, incluindo práticas integradas e estágio supervisionado. Enfim, o estágio supervisionado contemplou somente o quarto período (Técnico em Enfermagem), com carga horária de 240 horas e práticas integradas com carga horária de 570 horas. A diferença é de 440 horas a mais para a formação do técnico em enfermagem. Visto que a formação do Auxiliar de Enfermagem não previu estágio supervisionado em 2002, houve redução de 70 horas: de 1.270 em 1998 para 1.200 em 2000. Também houve redução de 160 horas de Estágio Supervisionado em relação a 2000. A formação do Técnico em Enfermagem em 2002, diferentemente, supôs acréscimo de 40 horas: as 1.600 horas previstas para a formação em 2000 passaram a 1.640 em 2002.

Embora o modelo por competência tenha sido sancionado pela legislação e formalizado pelo currículo, isso não significou tornar real uma formação destinada a suprir as necessidades das pessoas de modo a considerar a unidade do conhecimento e sua relevância social; afinal, permaneceu um modelo fragmentado do saber, voltado, sobretudo, a conhecimentos técnicos. Por tal razão, o currículo por competências acaba resultando no que Alice Casimiro Lopes (2001) afirma:

[...] o currículo por competências se associa a uma perspectiva não-crítica de educação, sintonizada sobretudo com os processos de inserção social e de controle dos conteúdos a serem ensinados e, por conseguinte, de controle do trabalho docente. Se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve-se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida.

O Quadro 5 resume a estruturação do primeiro módulo do Curso Técnico em Enfermagem.

QUADRO 5
Módulo I: primeiro período/400 horas — 2002

| FUNÇÃO | SUBFUNÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|--|--|---------------|
| 1. Educação para saúde | 1.1 Educação para o autocuidado | 60 |
| 2. Proteção e prevenção 1 | 2.1 Promoção da saúde e segurança no trabalho | 40 |
| | 2.2 Promoção da biossegurança nas ações de saúde | 40 |
| 3. Recuperação/Reabilitação 1 | 3.1 Prestação de primeiros socorros | |
| 4. Gestão 1 | 4.1 Organizações no processo trabalhado em saúde | 20 |
| | 4.2 Processo de trabalho em enfermagem | 30 |
| 5. Apoio ao diagnóstico e tratamento terapêutico | 5.1 preparação e acompanhamento de exames e tratamentos terapêuticos | 20 |
| | | 70 |
| | PRÁTICAS INTEGRADAS 1 | 120 |

Fonte: ESTES, 2012g.

Esse quadro mostra uma carga horária maior para o primeiro módulo, no fim do qual espera-se que o aluno do Curso Técnico em Enfermagem tenha adquirido as competências-base dos módulos seguintes (II e III) nestas funções: Educação para Saúde, Proteção e Prevenção, Recuperação/Reabilitação, Gestão e Apoio ao Diagnóstico e Tratamento Terapêutico.

A carga horária de estágio supervisionado é definida para cada etapa, mas tem frequência obrigatória de 75% de horas, em que o aluno terá a oportunidade de, ao concluir o segundo módulo, atuar como profissional habilitado, como se vê no quadro a seguir.

QUADRO 6
Módulo II: segundo e terceiro períodos/800 horas — 2002

| FUNÇÃO | SUB-FUNÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|-------------------------------|---|---------------|
| 1. Proteção e prevenção 2 | 1.1 Promoção da biossegurança nas ações de enfermagem | 60 |
| 2. Recuperação/Reabilitação 2 | 1.2 Assistência em saúde coletiva 1 | 40 |
| | 2.2 Assistência/cliente/paciente em tratamento clínico | 70 |
| | 2.3 Assistência/cliente/paciente em tratamento cirúrgico 1 | 50 |
| | PRÁTICAS INTEGRADAS 2 | 180 |
| 1. Proteção e prevenção 3 | 1.1 Assistência em saúde coletiva 2 | 40 |
| 2. Recuperação/Reabilitação 3 | 2.1 Assistência cliente/paciente em tratamento cirúrgico 2 | 40 |
| | 2.2 Assistência em saúde mental | 60 |
| | 2.3 Assistência cliente/paciente em situação de urgência/emergência | 40 |
| | 2.4 Assistência a criança, ao adolescente/jovem e a mulher | 70 |
| | PRÁTICAS INTEGRADAS 3 | 150 |

Fonte: ESTES, 2012g.

O módulo II se desdobra no segundo e terceiro períodos. Ao fim do segundo, o aluno poderá desempenhar funções profissionais em órgãos públicos e/ou privados, tais como hospitais, prontos-socorros, clínicas, domicílios, sindicatos, empresas, associações, escolas, creches e outros, conforme o Decreto nº 94.406/87; além disso, segundo o plano de curso da ESTES, ele estará apto a:

- preparar o cliente/paciente para consultas, exames e tratamentos,
- observar, reconhecer e descrever sinais e sintomas ao nível de sua qualificação;
- executar tratamentos especificamente prescritos, ou de rotina, além de outras atividades de Enfermagem prescritas como: ministrar medicamentos por via oral e parenteral;
- realizar controle hídrico;
- fazer curativos;
- aplicar oxigenoterapia, nebulização, enteroclisma, enema a calor ou frio;
- efetuar o controle de pacientes e de comunicantes em doenças transmissíveis;
- realizar testes e proceder à sua leitura para subsídio de diagnóstico;
- colher material para exames laboratoriais;
- prestar cuidados de enfermagem pré e pós-operatórios;
- circular em sala de cirurgias e sala de parto, se necessário instrumentar;
- executar atividades de desinfecção e esterilização;
- fazer anotações no prontuário do paciente das atividades da assistência de enfermagem, para fins estatísticos; prestar cuidados de higiene e conforto ao cliente/paciente e zelar por sua segurança. (ESTES, 2012i, p. 5–6).

Como se vê, certas ações supõem uma atividade mais reflexiva, a exemplo da observação, do reconhecimento e da descrição, da leitura de testes e da anotação em prontuário. Ainda que prevejam ações manuais, vemos uma ação mais mental em tais atividades, que demandam memória, capacidade de descrição e expressão escrita para traduzir, em palavras, condições fisiológicas. Mas a maioria dos verbos sugere ações práticas que demandam, acima de tudo, manipulação de objetos e toque. Mais que isso, não se nota ênfase no significado e nos valores que norteiam tal conjunto de procedimentos.

O plano de curso ainda prevê que o aluno será capaz de, em relação ao paciente:

- alimentá-lo ou auxiliá-lo a alimentar-se;
- zelar pela limpeza e ordem do material, de equipamentos e dependências nas unidades de saúde;
- integrar a equipe multiprofissional de saúde;
- participar de programas de educação em saúde, bem como: orientar os pacientes na pós-consulta, quanto ao cumprimento das prescrições de enfermagem e médicas; auxiliar o Enfermeiro e o Técnico de Enfermagem na execução dos programas de educação para saúde;
- executar trabalhos de rotina vinculados ao tratamento, alta e pós-óbito. (ESTES, 2012i, p. 5–6).

Ainda se verifica a ausência de conteúdos destinados a trabalhar princípios e valores que fundamentem tais procedimentos.

O Quadro 7 representa a última etapa da formação do Técnico em Enfermagem.

QUADRO 7
Módulo III: quarto período/200 horas — 2002

| FUNÇÃO | SUB-FUNÇÃO | CARGA HORÁRIA |
|-------------------------------|--|---------------|
| 1. Recuperação/Reabilitação 4 | 2.1 Assistência a pacientes em estado grave (adulto criança e adolescente) | 40 |
| 2. Gestão 2 | 2.2 Organização do processo de trabalho em enfermagem | 40 |
| | PRÁTICAS INTEGRADAS 4 | 120 |

Fonte: ESTES, 2012i.

Esses dados mostram que, ao fim do módulo III, o aluno deverá estar apto a:

- assistir o cliente/paciente e equipe, no planejamento programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de Enfermagem;
- prestar cuidados de maior complexidade ao cliente/paciente em estado grave; prevenção e controle de doenças transmissíveis;
- prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar, bem como de danos físicos que possam ser causados a paciente/cliente;
- executar programas e atividades de assistência integral à saúde individual, de grupos específicos, incluindo os de alto risco;
- participar de programas de higiene e segurança do trabalho; executar atividades de assistência de Enfermagem, conforme normas do Conselho Federal de Enfermagem; integrar a equipe de Saúde e participar de atividades de educação em saúde, em programas de vacinação; auxiliar o enfermeiro nos programas de educação continuada;
- integrar os programas de Serviços de Segurança nas empresas como: Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA) e Serviço Especializado em Segurança e Medicina do Trabalho (SESMT). (ESTES, 2012i, p. 5–6).

Mesmo que essas atribuições e responsabilidades sejam maiores ainda, verifica-se uma lacuna na formação: os valores morais que embasam os procedimentos que se referem ao cuidado com a vida e a saúde humana.

3.6 Reforma curricular de 2004

A matriz curricular vigente nas ESTES é a de 2004 (vide ANEXO K). Nela, a formação Auxiliar de Enfermagem foi acrescida de estágio supervisionado nos três períodos, com carga horária de 400 horas, além de práticas integradas com carga horária de 450 horas. Os componentes curriculares previram 750 horas-aula. A carga horária total do curso, incluindo práticas integradas e estágio supervisionado, soma 1.600 horas. Os componentes curriculares para Técnico em Enfermagem previram 830 horas-aula — 600 de estágio

supervisionado e 570 de práticas integradas; os demais componentes têm média de 20 a 70 horas-aulas. A carga horária total do curso soma 2 mil horas. Dada a redução desta, a ênfase incidu no estágio supervisionado e nas práticas integradas, com isso o professor teve de repensar em sua prática e adotar um novo ritmo de trabalho em sala de aula.

Como se pode observar nas matrizes de 2002 e de 2004, houve acréscimo de estágio supervisionado e práticas integradas. O estágio ocorre concomitantemente ao desenvolvimento dos módulos, no Hospital de Clínicas da UFU, em Unidade de Atendimento Integrado, Unidade Básica de Saúde da prefeitura de Uberlândia, instituições comunitárias, filantrópicas e particulares conveniadas. Sob a supervisão do profissional habilitado, os alunos formam grupos que realizam atividades propostas para desenvolver habilidades necessárias a cada competência.

No modelo curricular por competências, a avaliação deixa de ser pontual para ser processual: tem de ocorrer durante a trajetória formativa do discente. Supostamente, a avaliação contínua e cumulativa — como se lê no Plano de Curso da ESTES (2012i, p. 9) — possibilitaria ao docente observar mais o aprendizado do aluno, pois poderia inspecionar mais as atividades discentes ao ter de avaliá-las em sua execução, isto é, poderia ficar mais atento a eventuais falhas ou deficiências. Isso, porém, não anula sua condição de “[...] prova de fogo que a nova proposta terá de superar, e a tarefa não é fácil” — como afirma Méndez (2011, p. 246). Para esse autor, a avaliação não admite aplicação de ideias novas com instrumentos antigos. Seria a fazer o mesmo. A avaliação ainda mostra ser procedimento delicado, sobretudo na forma “[...] como o professor deve fazer para ‘traduzir’ seu relatório em uma *nota*, em uma *qualificação*, e como poderá expressar com ela toda a riqueza que pode reunir no relatório” (MÉNDEZ, 2011, p. 249).

O modelo de competências, por si só, não garante a possibilidade de formar alunos com mais aprimoramento pessoal e profissionalmente. Por exemplo, se houver inspiração tecnicista, então talvez não haja aprendizagem reflexiva e compreensiva, porque se reduz o processo formativo ao preparo do aluno para o mercado de trabalho, ao saber fazer, à vida profissional prática. Nesse modelo, os docentes se veem obrigados a se adequarem à nova realidade, permeada por formalidades que constituem passos técnicos complexos, distantes da prática cotidiana e que deixam de lado experiências, conhecimentos, crenças e concepções para agir e tomar decisões relacionadas às competências. “Na prática, o discurso das competências reforça a importância dos métodos e abandona os outros elementos constitutivos do processo educativo.” (MÉNDEZ, 2011, p. 235).

Tais são os perigos de adotar o modelo por competências sem abandonar princípios tecnicistas. Adotá-lo significa responsabilizar mais instituições que oferecem educação profissional; isto é, exigir a inclusão de componentes, novas formas de organização e metodologias de trabalho, flexibilidade pedagógica, atualização permanente de cursos e currículos para formar não só para o mundo do trabalho, mas também para a abertura a novas opções de conceber o mundo, a vida e o trabalho. O modelo de competências comporta riscos, que implicam ganhos e perdas de conteúdo e formação. Os aspectos positivos (ganhos) incluem valorização do trabalho, elevação dos níveis de escolaridade, valorização dos saberes em ação, polivalência do trabalhador, mais comunicação, participação e autonomia, enquanto os pontos negativos (as perdas) abrangem intensificação do trabalho, desprofissionalização, estresse, ansiedade, expansão da jornada de trabalho, ambiente de trabalho competitivo e individualista, insatisfação dos trabalhadores. Se assim o for, a adoção do modelo de competências será bem ou mal sucedida conforme os princípios e as finalidades associáveis com tal modelo, porque se trata de um caminho, e não de algo que, por si mesmo, garanta o êxito da formação para uma existência mais plena de significado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em sua história, a educação profissional no Brasil tem sido destinada a pessoas de poder aquisitivo menor: pobres, trabalhadores sem condições de continuar os estudos até o nível superior. Essa modalidade educacional abrange a formação profissional do técnico em enfermagem, como o da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU), cujo processo esta pesquisa enfocou, não para apontar soluções para problemas que julgamos ter pontos fracos, mas para subsidiar reflexões sobre o processo de formação profissional numa instituição escolar cujo currículo segue o modelo de competências. Isso porque a educação profissional passou por várias mudanças para cumprir a prescrição da lei, sobretudo a LDB (lei 9.304/96), que lhe deu pela primeira um capítulo específico (de 39 a 42); e o Parecer 16/99, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico como conjunto de princípios, definições de competências profissionais gerais do técnico por área profissional (20 áreas profissionais), procedimentos para as escolas técnicas, carga horária mínima e outros pontos.

Uma mudança curricular central foi a do conceito de qualificação para o de competências a fim de suprir as demandas do mercado de trabalho. Vimos que mudanças na economia e o avanço tecnológico são fatores que influenciaram as mudanças na educação profissional, pois exigiu dos trabalhadores novas competências e habilidades para aumentar a lucratividade das empresas. Mais que isso, eles teriam de ser formados para ser flexíveis, tomar decisões rápidas e atuar em situações adversas no trabalho. E, para isso, só incluir novos componentes curriculares não seria suficiente. Com a introdução da ideia de competência, a reforma curricular buscou verificar o desempenho dos alunos na execução de atividades e, com a avaliação, poder dizer se estão aptos a cumprir dada atividade ou não; isto é, a atender o mercado de trabalho, em que o saber fazer é imprescindível: quanto mais competente e produtivo for o trabalhador, maior será a chance de se manter empregado.

Com efeito, a ESTES organiza seu currículo segundo a lógica da competitividade para que seus alunos tenham sucesso profissional, pois o conceito de competência foi incorporado ao mundo do trabalho e à educação. O currículo do Curso Técnico em Enfermagem dessa escola se estrutura em módulos, e seus componentes curriculares convergem para a formação de um profissional que domine técnicas específicas.

Assim, analisamos aqui como a ESTES reestruturou seu currículo após o Decreto nº 2.208/97 e a Lei nº 9.394/96, em especial a implantação do modelo de competências nos anos 90, cujas justificativas para as mudanças seriam o mundo globalizado, as novas tecnologias e

as tendências do mercado de trabalho. Nossa análise nos leva a afirmar uma elaboração de propostas curriculares que se apoie em projetos pedagógicos democráticos e permita ao professor e ao aluno dialogarem direta e constantemente, pois à escola cabe promover uma educação de qualidade não discriminatória, não estereotipada e que respeite as diferenças individuais. Uma elaboração curricular tal pode levar a uma aprendizagem que faça sentido para a vida do aluno e garanta o desenvolvimento de habilidades e competências de que precisará não só no trabalho, mas também na vida, para resolver problemas de natureza não profissional que demandam reflexão e tomada de decisão.

Essas observações traduzem nosso esforço para cumprir os objetivos da pesquisa quanto a contextualizar historicamente a educação do profissional de enfermagem no Brasil e analisar as matrizes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem da ESTES/UFU no período 1998 a 2004.

Verificamos que os componentes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem mostram ser influenciados pelo mercado de trabalho. Sua organização curricular enfatiza uma formação educacional fora da sala de aula caso se considere o número de horas de práticas integradas e estágio supervisionado, superior ao de horas-aula. Essa forma de organização curricular privilegia o agir. Também vimos que a reforma reduziu a carga horária do curso ao valorizar técnicas e o saber fazer. Caso se possa dizer que o currículo do curso preveja técnicas necessárias para executar o trabalho em enfermagem, também se pode dizer que os técnicos saem da escola com uma carga formativa menor quanto à reflexão sobre o que fazer e por que fazer.

Igualmente, a pesquisa objetivou identificar mudanças e permanências nos componentes curriculares do Curso Técnico em Enfermagem no período em questão. Do ponto de vista das permanências, as mudanças não eximem a escola de formação profissional da condição de instituição social que tem de formar cidadãos capazes de dar sua contribuição à sociedade. Se as mudanças curriculares são complexas e têm implicações na formação dos futuros profissionais, sobretudo em se tratando dos profissionais da área da saúde, a escola não pode esperar por mudanças, mas sim lutar por elas. Isso porque a sociedade necessita de profissionais que dominem conhecimentos técnicos, mas também exige que saibam conviver. É preciso que as escolas revejam e reorganizem seus currículos e suas práticas de formação profissional em enfermagem; é preciso repensar na importância da seleção de conhecimentos que compõem o currículo escolar para criar oportunidades de acesso a novos saberes com base nas necessidades discentes e estimular novas formas de pensar e agir na construção de

uma sociedade mais justa. Assim, às escolas de nível técnico cabe preparar o cidadão para o trabalho com competências mais abrangentes.

Afirmar isso é ressaltar a necessidade de formar profissionais críticos e conscientes de seu papel social, comprometidos com as necessidades reais de saúde e vida; profissionais que, ao ingressarem no mercado de trabalho, estejam preparados para atuar em níveis distintos de assistência, que considere o paciente em suas necessidades não só fisiológicas, mas também afetivas, motivacionais, sociais e outras que transcendam sua debilitação física; profissionais capazes de tomar decisões rápidas e precisas, pois o paciente, em geral, está em condições que não suportam demora na tomada de decisões nem falha de conduta, passível de prejudicar a avaliação, por exemplo, de enfermeiros, médicos, psicólogos e assistentes sociais, enfim, profissionais com capacidade crítica para fortalecer sua formação e sua atuação em seu meio de trabalho.

O desafio está na mudança de perfil da escola: fazer desta um espaço de superação da discriminação e do efetivo exercício da alteridade compreendida como respeito às individualidades e diferenças que cada aluno apresenta em relação às leituras que faz de si e dos outros; um espaço de formação de sujeitos e cidadãos; um local de diálogo, de aprender a conviver vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressões culturais propondo, também, estabelecer conexões entre o que se aprende na instituição de ensino e no cotidiano. Trata-se de um desafio porque, se as mudanças curriculares alteram a feição da formação com facilidade, mudar a prática não é fácil. Se essa dificuldade põe em xeque os benefícios das mudanças para a formação profissional, também abre um espaço para uma formação mais crítica na prática cotidiana de docentes e discentes. Superar esse desafio supõe um esforço da comunidade escolar — sobretudo professores e alunos — e da sociedade.

Mesmo que a ESTES esteja ligada a uma universidade federal, isso não garante que consiga se adaptar totalmente às reformas impostas pela legislação nem que seja uma formação educacional democrática. Se a análise dos documentos evidenciou que reformar a legislação e os currículos não garante educação de qualidade, a orientação curricular à luz das competências — por causa de mudanças no mundo globalizado, de novas tecnologias e das tendências do mercado de trabalho — não isenta a ESTES de ter uma formação que exclui parte da população: participar de seu processo seletivo pressupõe concluir o ensino médio.

Por isso, é importante o debate não só sobre o currículo do Curso Técnico em Enfermagem, mas também sobre a educação profissional em geral, assim como sobre as formas de acedê-la. O assunto oferece um campo amplo para investigação, do qual esta

pesquisa cobriu uma parcela ínfima. Outros pesquisadores abordaram a questão, mas seguiram caminhos diferentes, em especial por causa da complexidade do assunto. Ainda assim, esperamos que os dados, as informações, as leituras e as análises apresentadas motivem outros a pesquisar a formação em nível médio de profissionais da enfermagem.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BATISTA, A. G. **O naturalismo e o contratualismo em John Locke e em Jean-Jacques Rousseau**. Curitiba: CRV, 2010.

BRASIL. **Constituição Federal de 1937**. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 4024/61**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61>>. Acesso em: 27 jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>>. Acesso em: 05 jun. 2012.

BRASIL. **VIII Conferência Nacional de Saúde**, realizada de 17 a 21 de março de 1986. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/Relatorios/relatorio_8.pdf> Acesso em: 06 de ago. 2012.

BRASIL. **Lei nº 7.498/86**, de 25 de junho de 1986. Regulamentação do exercício da enfermagem, e outras providências. Brasília. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/128195/lei-7498-86>>. Acesso em: 28 jun. 2012.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 jul. 2011.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Seção IV-A — Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 28 jun. 2011.

BRASIL. Decreto nº. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Educação profissional: legislação básica**. 2. ed. Brasília: PROEP, 1998a.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PCNs: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho de Educação Básica (CNE/CEB). **Parecer nº 16**, de 5 de outubro de 1999b. Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>>. Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 4**, de 8 de dezembro de 1999c. Institui as Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>>. Acesso em: 11 set. 2012.

BRASIL. **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília: 2000.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/saude.pdf>> Acesso em: 06 de jun. 2012.

BRASIL. **Lei nº 5.154/2004**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 06 jun. 2012.

CAMPELLO, A. M. de M. B.; LIMA FILHO, D. L. Educação profissional. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009. p. 175–83.

CANAU, V. M. In: MOREIRA, A. F. Multiculturalismo diferenças culturais e práticas pedagógicas (Org.). In: CANAU, V. M. **Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13–37.

CAVERNI, L. M. R. **Curso técnico de enfermagem: uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973**.f. 193. 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) — Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, 2005.

COLLINS, J. W; O'BRIEN, N. P. Curriculum. In: _____ (Ed.). **The Greenwood dictionary of education**. 2. ed. Santa Barbara: Greenwood, 2011, p. 121–2.

CORDÃO, F. A. Educação profissional no Brasil. In: PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO, PUC/SP (Org.). **Ensino médio e técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. – Campinas: Autores Associados, 2005, p. 43–109.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortes. Brasília: MEC: UNESCO, 1998.

DELUIZ, N. A Globalização econômica e os desafios à formação profissional. **Boletim técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, maio/ago. 1996.

DELUIZ, N. A. Qualificação, competências e certificação: visão do mundo do trabalho. **Formação**, Brasília, n. 2, p. 5–15, 2001. Disponível em: <<http://www.opas.org.br/rh/admin/documentos/ACF26.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

DELUIZ, N. A. **O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo**. 2011. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

ENTREVISTA 13, [jun. 2009]. Entrevistadora: B. L. STUTZ. Uberlândia: [S. I.], 2009. (59min.)

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Arquivo**. Uberlândia, 2012a.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Livro de atas de reunião do colegiado** — 1986–2005. Uberlândia, 2012b.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Livro de registro de diplomas dos cursos técnicos**, n. 1, p. 001–225. Uberlândia, 2012c.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Livro de registro de diplomas dos cursos técnicos**, n. 2, p. 226–451. Uberlândia, 2012d.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem** — 1998. Uberlândia, 2012e.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem** — 2000. Uberlândia, 2012f.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem** — 2002. Uberlândia, 2012g.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Matriz curricular do Curso Técnico em Enfermagem** — 2004. Uberlândia, 2012h.

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESTES/UFU). **Plano de Curso Técnico em Enfermagem** — 2012. Uberlândia, 2012i.

FALEIROS, E. M. **Fazer, existir, ser: o curso técnico de enfermagem da escola técnica de saúde da Universidade Federal de Uberlândia (1971 a 1995)**. 1997. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1997.

FERRETTI, C. J.; SILVA JUNIOR, J. dos R. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 43–66, 2000.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 2., 2012, Florianópolis. **Carta...** Florianópolis: [s. n.], 2012. Disponível em: <http://2sitefmept.ifsc.edu.br/images/stories/pdf2012/carta_ii_fmept.pdf>. Acesso em: 20 set. 2012.

FRANKLIN, B. M.; BOBBITT, F. In: **ENCYCLOPEDIA OF EDUCATION**. New York: Macmillan, 2004, p. 192–94.

FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M.; RAMOS, M. N. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**: São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

GEOVANINI, T. et al. **História da enfermagem: versões e interpretações**. 2. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira**. Barueri, SP: Editora Manole, 2003.

GOLDMANN, L. **Dialética e cultura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOODSON, I. F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRUNDY, S. **Curriculum**. London: The Falmer Press, 1987.

HAYES, D. Curriculum. In: _____. **Primary education: key concepts**. New York: Routledge, 2006, p. 47–50.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, n. 70, abr. 2000, p. 15–39.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim técnico do SENAC, v. 27, n. 3, set/dez 2001 p. 1-20. Disponível em: <<http://www.senac.br/BTS/273/boltec273a.htm>>. Acesso em: 1 nov. 2012 .

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2011.

MACEDO, R. S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARINHO, M. G. S. M. A Fundação Rockefeller e instituições de ensino e pesquisa em São Paulo. Procedimentos, práticas e personagens no campo biomédico: uma análise preliminar (1916–1952). **Horizontes**, Bragança Paulista, v. 22, n. 2, p. 151–8, jul./dez. 2004.

MENDES, L. O. **Políticas públicas e a pedagogia das competências na educação profissional: a trajetória do ensino profissionalizante de nível técnico no Brasil e no Estado de São Paulo**. Campinas, 2005. Tese (Doutorado em Educação Escolar – Área: Educação, Sociedade, Política e Cultura) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MÉNDEZ, J. M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN, J. G. et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 233–264.

- MOREIRA, A. F. **Currículos e programas no Brasil**. Campinas: Papyrus, 1990.
- MOREIRA, A. F. SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MOREIRA, A. F. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In _____. **Currículo, cultura e sociedade**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 7–37.
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. da. (Org.) Livro currículo, cultura e sociedade. In: APPLE, M. W. **A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 59–91.
- PACHECO, E. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. São Paulo: Moderna, 2012.
- PEDUZZI, M. Trabalho em equipe. In : PEREIRA, I. B.; LIMA, C. F. L (Org.). **Dicionário da educação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009, p. 419–26.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- PHILLIPS, B. S. **Pesquisa social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.
- PIRES, M. F. C. O materialismo histórico dialético e a educação. **Interface: comunicação, saúde, educação**, [S. l.] v.1, n.1.1997.
- RAMOS, M. N. Indicações teórico-metodológicas para a elaboração de currículos na educação profissional de nível técnico em saúde. In: CASTRO, J. L. de (Org.). **Profae: educação profissional em saúde e cidadania**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002, p. 55–86.
- RAMOS, M. N. **Concepção de ensino médio integrado à educação profissional**. Natal; Mossoró: [s. n.], 2007. Disponível em: <<http://www.iiep.org.br/curriculointegrado.pdf>> Acesso em: 5 set. 2012.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1993.
- SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem**. 2005.148 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) — Escola de enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.
- SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. 2. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- STUTZ, B. L. **Técnico de enfermagem: o perfil traçado por profissionais da área, no município de Uberlândia, nos anos 90**. 1998, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1998.
- STUTZ, B. L. **Técnico em Enfermagem no Município de Uberlândia: a construção de uma profissão e a primeira instituição escolar**. 2009, 249f. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2009.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Hospital de Clínicas de Uberlândia**. Uberlândia. Disponível em: <<http://www.hc.ufu.br/>>. Acesso em: 2 dez. de 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Sobre a UFU**. Uberlândia, 2009. Disponível em: <<http://www.hc.ufu.br/>>. Acesso em: 2 dez. 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. Diretoria de Processos Seletivos. **Dados de ingresso**. Disponível em: <http://www.ingresso.ufu.br/sites/default/files/anexos/estes/2013/ESTES2013_ManualCandidato.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2012.

VALVERDE, G. A. Curriculum, international. In: _____. **Encyclopedia of education**. New York: Macmillan, 2004, p. 524–29.

ZOTTI, S. A. Currículo. In: _____. **Glossário da revista Histedbr**. São Paulo. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm#_ftn1> Acesso em: 16 ago. 2012.

WERMELINGER, M.; AMÂNCIO FILHO, A.; MACHADO, M. H. Formação técnica em saúde: expectativas, dilemas e (des)ilusões do aluno. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 37, n.2, maio./ago. 2011.

WINCH, C.; GINGELL, J. Currículo (curriculum). In: _____. **Dicionário de filosofia da educação**. São Paulo: Contexto, 2007, p. 58–61.

ANEXO A

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO – PROPEPE
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

OFÍCIO: 001/2011

Do prof. Dr. Gustavo Araújo Batista — docente do programa de Mestrado Em resposta a: Educação da universidade de Uberaba

Para a Ilma. Sra. Profa. Msc. Maria Helena Ribeiro Godoy — diretora da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia

Assunto: solicitação

Uberaba, 10 de novembro de 2011.

Prezada senhora,

Estamos desenvolvendo a pesquisa **“Escola Técnica de Saúde: um estudo sobre matrizes curriculares e a educação profissional por competências (1998-2004)”**, que tem como finalidade aprofundar conhecimento sobre o currículo do Curso Técnico em Enfermagem da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia (ESTES/UFU).

Embora esta pesquisa tenha como periodização (1998-2004), será necessário um estudo, ainda que sucinto, da história da enfermagem no Brasil, para compreender a conjuntura do objeto desta pesquisa, qual seja: os currículos que o curso de nível médio em enfermagem teve ao longo da sua existência. Desse modo, será imprescindível para o desenvolvimento desta pesquisa o acesso aos documentos nos quais se encontram os referidos currículos, sejam eles impressos, manuscritos, fotográficos e entrevistas existentes em arquivos públicos ou privados, sem os quais será impossível a sua realização, motivo pelo qual gostaríamos de contar com a sua permissão a fim de que nossa pesquisa contribua para a divulgação do importante papel desempenhado pela ESTES/UFU no processo da formação de profissionais da área da saúde.


Em assim sendo, solicitamos sua cooperação no sentido de possibilitar à pesquisadora Mônica Caldeira Medeiros Freitas, discente do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba, nível mestrado, o acesso a toda documentação da qual venha a precisar para o empreendimento da pesquisa em questão, o que certamente contribuirá para o desenvolvimento da produção do conhecimento acadêmico em geral e, em particular, ressaltar a importância que a ESTES/UFU desempenhou ao longo de sua existência no processo educacional em âmbito local, regional e nacional.

Côncios de sua compreensão e colocando-nos à disposição para eventuais esclarecimentos, agradecemos desde já a sua colaboração e despedimo-nos, com protestos de estima e apreço.

Atenciosamente:

Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista

ANEXO B


Universidade Federal de Uberlândia
Escola Técnica de Saúde
Reconhecimento - Portaria n.º 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

Av. Amazonas, s/nº - Bloco 4K - Campus Umuarama - Uberlândia - MG - Cep: 38400-902 - Telefone: (034) 218-2318 e Telefax: (034) 218-2410

OF.Nº.033/98

Uberlândia, 06 de abril de 1998

Assunto: Solicita "Ad Referendum" / CONSEP para reformulação da Grade Curricular do Curso Técnico de Enfermagem para 1998".

Magnífico Reitor,

Considerando:

. o Decreto 2.208 de 17/04/97 e Portaria nº 646 de 14/05/1997 que regulamenta a Educação Profissional da LDB 9394/96 e a implantação da mesma;

. o Ofício Circular nº 170 de 22/11/97 do MEC/SEMTEC/ASSEJUR orientando sobre a Portaria nº 140 de 07/11/97 em que as IFET's deverão implementar seus Cursos Técnicos em conformidade com as mudanças promovidas pelo Decreto nº 2208 e Portaria nº 646, a partir do ano de 1998;

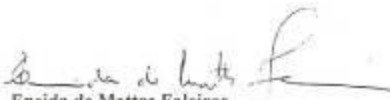
. que o Curso Técnico de Enfermagem da ESTES/UFU buscando responder esta nova Política Educacional vislumbrou solucionar também questões de ordem institucional Escola/Trabalho, propôs a reformulação do Currículo do Curso para os alunos ingressantes em 98 e para os que iniciaram o curso em 1997;

. o Colegiado da Escola aprovou por unanimidade tal proposta;

. que a proposta foi implantada a partir do ano letivo de 98 em caráter experimental de acordo com § 1º do Art. 6º do Decreto 2208 e Art. 1º da Portaria nº 140 SEMTEC/MEC.

Solicitamos de Vossa Magnificência "ad referendum"/CONSEP para reformulação da Grade Curricular do Curso Técnico de Enfermagem para 1998.

Atenciosamente,


 Eneida de Mattos Faleiros
 Diretora - ESTES/UFU


ANEXO C



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Escola Técnica de Saúde

Reconhecimento - Portaria n.: 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

Av. Amazonas, s/nº - Bloco 4K - Campus Umuarama - Uberlândia - MG - Cep: 38400-902 - Telefone: (034) 218-2318 e Telefax: (034) 218-2410

MI. 064/98-ESTES/UFU.

Uberlândia, 14 de abril de 1998


DE : ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE/UFU
Prof. Eneida de Mattos Faleiros - Diretora

PARA: PRO-REITORIA DE ENSINO
Prof. Osvaldo Freitas de Jesus - Pro-Reitor

Senhor Pro-Reitor,

Estamos encaminhando a Proposta de Reformulação da Grade Curricular do Curso Técnico de Enfermagem, com a solicitação de Ad Referendum/CONSEP ao Magnífico Reitor em virtude de tal proposta já estar sendo desenvolvida no ano letivo de 1998, para os ingressantes bem como para os que iniciaram em 1997. Salientamos que tal proposta tem como base a Reforma da Educação Profissional, atendendo a Portaria 140/97 SEMTEC/MEC quanto a adaptação dos Cursos Técnicos à nova legislação.

Atenciosamente,


Eneida de Mattos Faleiros
Diretora-ESTES/UFU



ANEXO D


 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Escola Técnica de Saúde

FICHAS DE DISCIPLINAS
Curso Técnico em Enfermagem

1º PERÍODO

1998



| |
|---|
|  UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE Ficha de Disciplina |
|---|

| | |
|-------------------------------------|-------------|
| Disciplina: Introdução à Enfermagem | |
| Curso: Técnico em Enfermagem | Período: 1º |

| Carga Horária Semestral | Teórica / Prática | Total | Créditos |
|-------------------------|-------------------|-------|----------|
| | 90 | 90 | 06 |

| |
|--|
| <p>OBJETIVOS</p> <p>Executar alguns procedimentos básicos de Enfermagem referentes ao cuidado do paciente hospitalizado.</p> |
| <p>EMENTA</p> <p>Esta disciplina visa proporcionar conhecimentos técnico/científicos ao aluno para a execução de alguns procedimentos básicos de Enfermagem.</p> |
| <p>PROGRAMATEÓRICO / PRÁTICO A SER EXECUTADO Teórico / Prático</p> <p>Unidade I</p> <ul style="list-style-type: none"> - Introdução <ul style="list-style-type: none"> . Histórico da enfermagem . O hospital . O serviço de enfermagem . O aluno no Hospital . Relação da Enfermagem com as demais ciências <p>Unidade II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Controle de infecção <ul style="list-style-type: none"> . Terminologia específica . Central de material - Métodos de esterilização e desinfecção - Lavagem das mãos - Método para calçar luvas - Manuseio de material estéril |



Unidade III

- Unidade do paciente
 - . Definição
 - . Componentes e tipos de leito
- Limpeza de unidade para os vários tipos de leito, cama para pós-operado

Unidade IV

- Sinais vitais
- Definição de termos
- Métodos e instrumentos de medida dos sinais vitais

Unidade V

- Higienização do paciente
- Lavagem do rosto
- Higiene oral
- Lavagem externa, masculina e feminina
- Lavagem corporal
- Tipos de banho
- Método
- Anotação
- Lavagem dos cabelos

Unidade VI

- Tratamento de Feridas
 - . Conceito, classificação, curativo e atadura
 - . Anotações

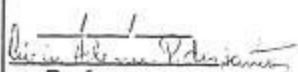
Unidade VII

- Noções de farmacologia
- Medidas terapêuticas e tratamentos diversos
 - . Introdução ao estudo dos medicamentos
 - . Armário de medicamentos
 - . Administração de medicamentos
 - . Método de aplicação de medicamentos pelas diferentes vias
- Choque anafilático
 - . Conceito, causa, sinais e sintomas
 - . Assistência de Enfermagem
- Administração de soro
 - . Soluções e concentração
 - . Gotejamento: gota e microgota
 - . Preparo, instalação e controle de gotejamento do soro

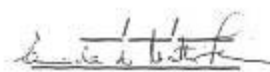


Referências Bibliográficas

- 01 ALMEIDA, M. C. P.; ROCHA, J. S. Y. **O saber de enfermagem e sua dimensão prática**. São Paulo: Cortez. 1986.
- 02 CIANCIARULLO, T.I. **Instrumentos básicos para o cuidar: um desafio para a qualidade de assistência**. São Paulo: Ateneu, 1996.
- 03 DUGAS, Beverly Winter. **Enfermagem prática**. 4 ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1985.
- 04 KAWAMOTO, E.E.; FORTES, J.I. **Fundamentos de enfermagem**. São Paulo: E.P.U. 1986.
- 05 MAMEDE, M. V, et. Al . **Técnicas em enfermagem**. 2.ed. São Paulo: Xavier, 1984.
- 06 MARTINS, E. A ; DELGADO, L. H, **Introdução à enfermagem** , Uberlândia: Escola Técnica de Saúde, Universidade Federal de Uberlândia,1997./Mimeografado/.
- 07 MELO, C. M. M. **Divisão social do trabalho e enfermagem**. São Paulo: Cortez. 1986.
- 08 SILVA, G. B. **Enfermagem profissional: análise crítica**, São Paulo: Cortez, 1989.
- 09 WALDOW, V.R.; LOPES, M.J.M. ; MEYER, D. E. **Maneiras de cuidar maneiras de ensinar: a enfermagem entre a escola e a prática profissional**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1995.


Professor


Coordenador


Diretor




 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Escola Técnica de Saúde

FICHAS DE DISCIPLINAS
Curso Técnico em Enfermagem

2º PERÍODO

1998



| |
|---|
|  UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE Ficha de Disciplina |
|---|

| | |
|---|-------------|
| Disciplina: Higiene e Segurança do Trabalho | |
| Curso: Técnico em Enfermagem | Período: 2º |

| Carga Horária Semestral | Teórico / Prática | Total | Créditos |
|-------------------------|-------------------|-------|----------|
| | 30 | 30 | 02 |

| |
|---|
| <p>OBJETIVOS</p> <p>Proporcionar conhecimentos básicos sobre Higiene e Segurança do Trabalho, de forma que o aluno identifique os riscos pertinentes às operações e ao ambiente de trabalho, assim como as formas de prevenção.</p> |
| <p>EMENTA</p> <p>Contribuir para a construção de uma consciência prevencionista refletida nas ações diárias no ambiente de trabalho.</p> |
| <p>PROGRAMA TEÓRICO / PRÁTICO A SER EXECUTADO Teórico / Prático</p> <p>Unidade I</p> <p>- Antecedentes históricos da Higiene e Segurança do Trabalho.</p> <p>Unidade II</p> <p>- Aspectos sociais da Prevenção de Acidentes do Trabalho.</p> <p>Unidade III</p> <p>- Introdução a Higiene e Segurança do Trabalho.</p> <p>Unidade IV</p> <p>- Riscos Profissionais. - Agentes Ambientais.</p> <p>Unidade V</p> <p>- Fatores de Penosidades.</p> |



| |
|--|
| <p>Unidade VI</p> <p>- E.P.I. (Equipamento de Proteção Individual)</p> <p>Unidade VII</p> <p>- Posturas.</p> <p>Unidade VIII</p> <p>- Fadiga.</p> <p>Unidade IX</p> <p>- Sinalização de Segurança nos Ambientes do Trabalho.</p> <p>Unidade X</p> <p>- Prevenção de combate a focos de incêndio.</p> |
| <p>Referências Bibliográficas</p> <p>01 ALESSI, Neiry Primo. Et al: Saúde e trabalho no sistema unico de saúde. São Paulo: Hucitec, 1994.</p> <p>02 BULHÕES, Ivone. Enfermagem do trabalho. Rio de Janeiro: IDEAS, 1996.</p> <p>03 BULHÕES, Ivone. Riscos do trabalho de enfermagem. Rio de Janeiro: 1994.</p> <p>04 COUTO, Hudson de Araújo. Fisiologia do trabalho aplicado. Belo Horizonte: Ibérica, 1978.</p> <p>05 DEJOURS, C. A Loucura do trabalho : estudo de psicopatologia do trabalho. 5. ed. São Paulo: Cortez/Oboré, 1992.</p> <p>06 DELA COLETA, J.A. Acidentes do trabalho: fator humano; contribuição da psicologia do trabalho, atividade de prevenção. São Paulo: Atlas, 1989.</p> <p>07 FIORI, A.M. Stress ocupacional. Revista CIPA (Caderno Informativo de prevenção de acidentes). n. 206, p. 40 - 49, 1997.</p> <p>08 ÍNDICES de acidente de trabalho dos últimos 25 anos, Revista CIPA (Caderno Informativo de Prevenção de Acidentes) n. 210, p.118 - 119, 1997.</p> |



09 JANSEN, A.C. **Um novo olhar sobre os acidentes de trabalho na enfermagem: a questão do ensino.** Ribeirão Preto, 1997, 172 p. Dissertação (mestrado) Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo. São Paulo.

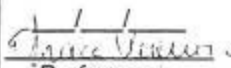
10 REIS, Jorge Santos. **Manual básico de prevenção contra incêndios.** São Paulo: FUNDACENTRO, 1987.


11 SANTOS, Márcio Melo. **Livro da CIPA: Manual de segurança e saúde no trabalho.** São Paulo: FUNDACENTRO, 1990.

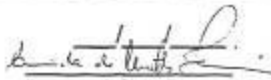
12 THAME, A.C.M. **Acidente do trabalho, um péssimo negócio: em perguntas e respostas.** São Paulo: CEDIMAT, 1992.

13 VIANA, J. S. , SANTOS, N.T., **Manual de prevenção de acidentes,** Rio de Janeiro: Freitas Bastos , 1976.

14 ZURITA , I.E.O. **Segurança do Trabalho em ambientes hospitalares. Rev. CIPA (Caderno Informativo de Prevenção de Acidentes), n. 157, p. 20 - 30, 1992.**


Professor


Coordenador


Diretor



 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Escola Técnica de Saúde

FICHAS DE DISCIPLINAS
Curso Técnico em Enfermagem

3º PERÍODO

1998



| |
|---|
|  UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE Ficha de Disciplina |
|---|

| | |
|----------------------------------|-------------|
| Disciplina: Enfermagem Cirúrgica | |
| Curso: Técnico em Enfermagem | Período: 3º |

| Carga Horária Semestral | Teórica / Prática | Total | Créditos |
|-------------------------|-------------------|-------|----------|
| | | 60 | 60 |

OBJETIVOS

Desenvolver habilidades técnico-científicas aplicadas ao cuidado de enfermagem aos pacientes em tratamento específico de Clínica Cirúrgica.

EMENTA

O conteúdo programático visa proporcionar conhecimentos teórico/práticos que possibilitem ao aluno cuidar de pacientes acometidos por afecções de interesse cirúrgico nos diferentes sistemas orgânicos, assim como atuar em situações de emergência.

PROGRAMA TEÓRICO / PRÁTICO A SER EXECUTADO
Teórico / Prático

Unidade I

Assistência de enfermagem nas cirurgias:
- Tireóide, Amígdalas, Laringe e traqueostomia

Unidade II

Assistência de enfermagem nas cirurgias abdominais
- Esôfago; estenose, megaesôfago e varizes
- Gastrectomias, Esplenectomia, Colectomia, Laparotomia e Hérnias.

Unidade III

Assistência de enfermagem no pré e pós-operatório em cirurgias intestinais:
- Fístula anal, Hemorroidectomia, Megacólon, Obstrução intestinal e perfurações por traumatismos.



Unidade IV

Assistência de enfermagem nas "Stomias"

- Gastrostomias, Jejunostomia, Ileostomia, Colostomia.
- Indicações e tipos de cada uma delas.

Unidade V

Assistência de enfermagem nas cirurgias torácicas

- Toracotomias e drenos de tórax.

Unidade VI

Cuidados de enfermagem nas cirurgias vasculares e cardíacas:

- Doenças vasculares periféricas: trombose venosa profunda, varizes, moléstias arteriais, amputação de membros isquemiados, implante de marcapasso e cirurgia cardíaca.

Unidade VII

Cuidados de enfermagem nas cirurgias urológicas

- Nefrectomia, Cistolitotomia, prostatectomia e cistostomia
- Tipos de cirurgias
- Terminologia relacionada as cirurgias urológicas e cuidados de enfermagem no pré e pós-operatório das cirurgias urológicas.
- Aplicação prática dos cuidados de enfermagem aos pacientes submetidos a cirurgia urológica.

Unidade VIII

Cuidados de enfermagem nas cirurgias neurológicas:

- Craniotomia para tumores cerebrais, laminectomias.
- Tipos de cirurgias
- Terminologia relacionada as cirurgias neurológicas
- Cuidados de enfermagem no pré-operatório das cirurgias neurológicas
- Aplicação de cuidados de enfermagem aos pacientes submetidos a cirurgia neurológica.
- Cuidados de enfermagem aos pacientes acometidos de T.C.E.
- Cuidados de enfermagem aos pacientes acometidos por TRM.
- Aplicação de cuidados de enfermagem ao paciente com TRM e TCE

Unidade IX

Cuidados de enfermagem ortopédica e traumatológica:

- Fraturas, Tbc óssea e osteomielite.
- Tipos de patologias



- Conceito de fraturas, tuberculose óssea e osteomielite
- Cuidados de enfermagem com fraturas osteomielite e tuberculose óssea.
- Aplicação dos cuidados de enfermagem aos pacientes com fraturas, tuberculose óssea e osteomielite.
- Cuidados de enfermagem com os pacientes em tração cutânea e tração trans-esquelética.
- Aplicação de cuidados de enfermagem
- Cuidados de enfermagem com pacientes gessados.

Unidade X

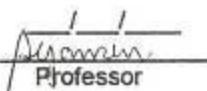
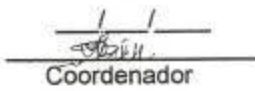

- Cuidados de enfermagem em emergências
- Princípios gerais de Pronto Socorro
 - Desmaios, convulsões, choques e hemorragia
 - Ferimentos e corpos estranhos
 - Fraturas transporte de acidentados, luxação e entorse
 - Asfixia: parada cardíaca, e respiratória.
 - Queimaduras
 - Mordeduras e picadas de animais peçonhentos.
 - Intoxicações e envenenamentos.
 - Hemorragias
 - Insolação e internação.

Referências Bibliográficas

- 01 BRUNNER, L. S. **Tratado de enfermagem médico-cirúrgica**. 5. ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1987, 2v.
- 02 DELGADO, M. O. O. et al. **Manual de primeiros socorros**. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1996. 53p.
- 03 DONAHOO, C. A. **Enfermagem em ortopedia e traumatologia**. São Paulo: E.P.U., 1986. 288p.
- 04 FORTES, J.I. **Enfermagem em emergências**. São Paulo: E.P.U., 1986. 78p.
- 05 KAWAMOTO, E.E. **Enfermagem em clínica cirúrgica**. São Paulo: E.P.U., 1986. 162p.
- 06 LIMA, I. L. et al. **Manual do técnico e auxiliar de enfermagem**. 2. ed., Goiânia: AB, 1995.
- 07 MASSON, M. A. **Enfermagem médico-cirúrgica**. 3. ed., Rio de Janeiro: Interamericana, 1976. 508p.



| |
|---|
| 08 SENAC. O. N. Enfermagem cirúrgica / Maria Celeste D. Barros; Mercilda Bartmann; Lourdes Hargreaves. Rio de Janeiro: 1996. 192p. |
| 09 SOUZA, E. F. Novo manual de enfermagem . Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1980. |
| 10 SUDDART, D. S. Prática de enfermagem . 5. ed., Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1994. |

| | | |
|--|--|--|
|  Professor |  Coordenador |  Diretor |
|--|--|--|




 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
Escola Técnica de Saúde

FICHAS DE DISCIPLINAS
Curso Técnico em Enfermagem

4º PERÍODO

1998



| |
|---|
|  UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE Ficha de Disciplina |
|---|

| |
|---|
| Disciplina: Enfermagem em Saúde Pública |
| Curso: Técnico em Enfermagem |
| Período: 4º |

| Carga Horária Semestral | Teórica / Prática | Total | Créditos |
|-------------------------|-------------------|-------|----------|
| | 30 | 30 | 02 |

OBJETIVOS

Desenvolver no aluno habilidades e conhecimentos que comprovem sua capacidade para atuar como técnico de enfermagem na equipe de saúde pública.

EMENTA

O conteúdo programático desta disciplina proporcionará compreensão dos conceitos de vigilância epidemiológica e programas de saúde proporcionando a atuação como técnico em enfermagem na equipe de saúde.

PROGRAMA TEÓRICO / PRÁTICO A SER EXECUTADO

Teórico / Prático

Unidade I

- Vigilância epidemiológica
 - . Conceito
 - . Objetivo
 - . Coleta de dados
 - . Investigação, análise
 - . Coeficientes importantes em saúde coletiva
- Epidemia
 - . Conceito, características
 - . Cálculos
 - . Medidas de controle
 - . Sistema de informação
- Aspectos epidemiológicos nas enfermidades de interesse em Saúde coletiva
 - . Descrição, diagnóstico
 - . Vigilância epidemiológica
 - . Medidas de controle



| | | |
|--|--|--|
| <p>Unidade II</p> <ul style="list-style-type: none"> - Programas de Saúde . Principais enfermidades de interesse em Saúde Coletiva (crônico-degenerativas) . Medidas de prevenção e controle . Trabalhos em grupos | | |
| <p>Referências Bibliográficas</p> <p>01 FOLHA DE SÃO PAULO. Males emergentes poderão virar rotina, afirma OMS. São Paulo: 12 de fevereiro de 1997, Mundo, p.9.</p> <p>02 MINISTÉRIO DA SAÚDE. Capacitação pedagógica do treinamento de pessoal de sala de vacina. Manual do Monitor. UNICEF, Brasília: 1991.</p> <p>03 MINISTÉRIO DE SAÚDE. Guia curricular para formação do auxiliar de enfermagem para atuar na rede básica do SUS. Brasília: Área curricular I, II, III, IV, 1. ed., 1994. 251p.</p> <p>04 MINISTÉRIO DE SAÚDE. Guia de vigilância epidemiológica. Brasília: 3. ed., rev. amp., 1994. 373p.</p> <p>05 MINISTÉRIO DE SAÚDE. Manual de normas de vacinação. Brasília: rev. 1994.</p> <p>06 ORGANIZAÇÃO PANAMERICANA DE SAÚDE, El controle de las enfermedades transmisibles en el hombre. Washington, Organização Mundial de Saúde, 15. ed., 1992.</p> <p>07 ROUQUAYROL, Maria Zélia. Epidemiologia & Saúde. Rio de Janeiro: MEDSI, 1994. 540p.</p> | | |
| <p>_____/_____/_____ <i>Almeida</i> Professor</p> | <p>_____/_____/_____ <i>Strova</i> Coordenador</p> | <p>_____/_____/_____ <i>de A. L. Costa</i> Diretor</p> |



ANEXO E



Universidade Federal de Uberlândia
Av. Engenheiro Dniz, 1178 - Bairro Martins - CP 593
38.400-462 - Uberlândia-MG



OF/R/UFU/09/2001

Uberlândia, 8 de janeiro de 2001.

Senhor Secretário,

Conforme Ofício Circular nº 161 CGP-SEMTEC/MEC, de 14 de dezembro de 2000, envio, para a apreciação da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, os Planos de Curso, a serem implantados ao ano letivo de 2001, dos Cursos Técnicos em Enfermagem, em Patologia Clínica, em Higiene Dental e em Prótese Dentária, ministrados pela Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia.

Atenciosamente,

ARQUIMEDES DIOGENES CILONI
Reitor

Ao Professor
RUY LEITE BERGER FILHO
Secretário de Educação Média e Tecnológica
Ministério da Educação
Esplanada dos Ministérios - Bloco L - 4º andar
BRASÍLIA - DF



ANEXO F



Universidade Federal de Uberlândia

Av. Engenheiro Diniz, 1178 - Bairro Martins - CP 593
38400-462 - Uberlândia-MG**DESPACHO**

Com base nos arts. 55 do Estatuto e 156 do Regimento Geral da Universidade Federal de Uberlândia, aprovo o Plano de Curso, a ser implantado no ano letivo de 2001, do Curso Técnico em Enfermagem, ministrado pela Escola Técnica de Saúde.

Uberlândia, 8 de janeiro de 2001.

ARQUIMEDES DIÓGENES CILONI

Reitor



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA EXECUTIVA
SUBSECRETARIA DE ASSUNTOS ADMINISTRATIVOS

| PROCESSO | DATA/HORA | ABERTURA |
|----------------------|------------|----------|
| 23000.001323/2001-13 | 16/02/2001 | 14:05:32 |

INTERESSADO: ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - UFU - MG

RESUMO DO DOCUMENTO:
PLANOS DE CURSOS DA ÁREA DE SAÚDE.

EXPRESSÃO-CHAVE: CURSO
PLANO

PROCEDÊNCIA: ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - UFU - MG

PRIMEIRA MOVIMENTAÇÃO

| ORIGEM | DESTINO | DATA |
|-------------|-------------|------------|
| SEMTEC/PROT | SEMTEC/CGEP | 16/02/2001 |



| | | | |
|--|--------------|-------------|------------------------------|
| GUIA PARA FORMAÇÃO DE PROCESSO | | DATA | |
| | | NUMERO | |
| PROCEDÊNCIA | | | |
| ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - UFU - MG | | | |
| NOME DO INTERESSADO | | | |
| ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - UFU - MG | | | |
| NATUREZA DO DOCUMENTO | | | |
| ESPECIE | NUMERO | DATA | |
| OFÍCIO | 09 | 08/01/2001 | |
| PALAVRAS CHAVES DO ASSUNTO | | | |
| 1° | 2° | 3° | |
| RESUMO DO ASSUNTO | | | |
| PLANOS de Cursos da Área de Saúde | | | |
| PRIMEIRA MOVIMENTAÇÃO | DATA REMESSA | DE PROT. | ENVIAR PARA ORGAO UNIDADE |
| | / / | | SEMTEC CGEP |
| INSTRUÇÕES DE PREENCHIMENTO OBSERVAÇÕES GERAIS | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Os campos sombreados devem ser deixados em branco. Seu preenchimento será realizado pelo Protocolo. - O preenchimento deve ser realizado de forma legível, o que acelerará a atuação e garantirá rapidez na tramitação do processo. | | | |
| PREENCHIMENTO | | | |
| CAMPO "PROCEDÊNCIA" | | | |
| Este campo deve ser preenchido com o nome da entidade de onde procede o documento. | | | |
| CAMPO "NOME DO INTERESSADO" | | | |
| Preencher este campo com o nome da pessoa interessada na abertura do processo. | | | |
| CAMPO "NATUREZA DO DOCUMENTO" | | | |
| Este campo deve ser preenchido com a espécie do documento (carta, ofício etc.), número e data do documento que gerou o processo. | | | |
| CAMPO "RESUMO DO ASSUNTO" | | | |
| Destina-se ao preenchimento com o resumo do assunto do processo. | | | |
| CAMPO "PRIMEIRA MOVIMENTAÇÃO" | | | |
| Neste campo deve ser transcrita a sigla do órgão para onde o processo deve ser remetido após sua formação. | | | |



ANEXO G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE – ESTES/UFU
 FUNÇÃO: 2 - EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE
 SUBFUNÇÃO: 2.1 – EDUCAÇÃO PARA O AUTO CUIDADO

| MÓDULO I | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|-------------------------------|--|--|---|
| MICROBIOLOGIA E PARASITOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> - Caracterizar agentes causadores de doenças. - Conhecer a importância da microbiologia em relação ao homem - Identificar e classificar os principais grupos bacterianos - Conhecer a importância do uso correto de antimicrobianos - Conhecer os tipos de defesa executados pelo homem para impedir uma possível infecção. - Definir os tipos de imunoterapia e sua importância. | <ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar a célula procariota e a eucariota - Enumerar as diferentes funções das organelas citoplasmáticas e componentes celulares - Diferenciar os tipos de bactérias, principais vírus, fungos, protozoários e helmintos | <ul style="list-style-type: none"> - Organização celular <ul style="list-style-type: none"> . Estrutura geral da célula eucariota . Citologia . Organelas citoplasmáticas . Núcleo . Organelas nucleares - Conceito de Microbiologia <ul style="list-style-type: none"> . Histórico - Bacteriologia <ul style="list-style-type: none"> . Morfologia geral das bactérias . Classificação dos grupos bacterianos . Metabolismo e crescimento . Reprodução . Antibióticos e quimioterápicos <ul style="list-style-type: none"> . Agentes antibacterianos . Resistência aos agentes antibacterianos . Usos e abusos dos agentes antimicrobianos - Mecanismos de defesa do organismo <ul style="list-style-type: none"> . Imunidade inata . Imunidade adaptativa <ul style="list-style-type: none"> . Humoral . Celular . Imunoterapia <ul style="list-style-type: none"> . Passiva e ativa |



| MÓDULO I | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|-------------------------------|--|-------------|---|
| MICROBIOLOGIA E PARASITOLOGIA | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar e classificar os tipos de micose. - Conhecer os principais protozoários e helmintos e sua importância sobre a saúde da população. | | <ul style="list-style-type: none"> - Virologia <ul style="list-style-type: none"> . Introdução à virologia . Características dos vírus . Conceito . Classificação . Intecção das células hospedeiras - Micologia <ul style="list-style-type: none"> . Introdução à micologia . Características dos fungos . Conceito . Classificação dos fungos - Regras da nomenclatura zoológica <ul style="list-style-type: none"> . Introdução à protozoologia . Principais protozoários . Introdução à helmintologia . Principais helmintos |



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA - ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE – ESTES/JFU
 FUNÇÃO 2: EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE
 SUBFUNÇÃO 2-1: EDUCAÇÃO PARA O AUTOCUIDADO
 FUNÇÃO 3: PROTEÇÃO E PREVENÇÃO
 SUBFUNÇÃO 3.3: BIOSSEGURANÇA NAS AÇÕES DE ENFERMAGEM
 SUBFUNÇÃO 3.4: ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA
 FUNÇÃO 5: GESTÃO
 SUBFUNÇÃO 5.1: ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO

| MODULO II | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|-----------------|--|--|--|
| SAÚDE PÚBLICA I | <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer como paradigmas que respaldam o planejamento e a ação dos profissionais de saúde: os condicionantes e determinantes do processo saúde / doença, a qualidade no atendimento e o compromisso social com a população Identificar os meios de prevenção de doenças e agravos Conhecer a estrutura e organização do sistema de saúde vigente no país Interpretar a legislação referente aos direitos do usuário dos serviços de saúde pública Conhecer as políticas de saúde e cidadania identificando suas possibilidades de atuação como cidadão e como profissional nas questões de saúde | <ul style="list-style-type: none"> Atuar como agente de saúde, informando e orientando o cliente/ comunidade sobre hábitos e medidas geradoras de melhores condições de vida, ajudando-os a adquirir autonomia na manutenção da própria saúde Fazer levantamento das características sócio-políticas, econômicas e culturais da comunidade Adotar medidas de promoção/prevenção à saúde frente aos diversos agravos e riscos Registrar as atividades em impressos próprios do sistema único de saúde | <ul style="list-style-type: none"> Visão holística da saúde : conceitos de saúde e doença, história natural da doença, níveis de assistência à saúde, necessidades humanas básicas e necessidades de saúde, saúde e cidadania Políticas de saúde pública Sistema único de saúde : princípios, diretrizes, legislação Sistema de informação e registro em saúde coletiva Recursos de saúde disponíveis na comunidade Direito dos clientes |
| | <ul style="list-style-type: none"> Conhecer as técnicas de imunização/vacinação e de aplicação de imunobiológico Selecionar a técnica de armazenamento, conservação e transporte adequada a cada tipo de vacina | <ul style="list-style-type: none"> Vacinar, segundo o calendário básico de vacinação do ministério da saúde e programa nacional de imunização (pni) Manusear imunobiológicos conservando-os de acordo com as recomendações do ministério da saúde | <ul style="list-style-type: none"> Bases imunológicas das vacinas Técnicas de imunização e aplicação de imunobiológicos Técnicas de transporte, conservação e armazenamento e conservação de vacinas: rede de frio |

| MÓDULO II | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|-----------------|---|---|---|
| SAÚDE PÚBLICA I | <ul style="list-style-type: none"> Identificar e promover ações que visem a prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e/ou crônicas Caracterizar as doenças transmissíveis Identificar sinais e sintomas que indiquem patologias transmissíveis e parasitárias Identificar situações de risco e agravos à saúde e informar à vigilância epidemiológica Conhecer dados que determinam o perfil epidemiológico da comunidade Conhecer as medidas de prevenção/proteção recomendadas nas doenças transmissíveis Identificar as medidas de proteção/prevenção a serem adotadas pela população em epidemias e endemias Conhecer os focos de contaminação, as vias de transmissão, as medidas de prevenção, o controle e o tratamento das doenças prevalentes na região | <ul style="list-style-type: none"> Registrar as doenças de notificação compulsória em impressos próprios Adotar medidas de prevenção/proteção a serem adotadas em epidemias e endemias Integrar as equipes multidisciplinares nas ações da vigilância sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de saúde e meio ambiente Levantar dados de morbi-mortalidade, de risco e agravos à saúde Utilizar recursos da comunidade nas ações de saúde coletiva | <ul style="list-style-type: none"> Epidemiologia: prevenção e controle de doenças infecto-contagiosas e parasitárias Vigilância Epidemiológica Trabalho de entidades e órgãos responsáveis pelas medidas de execução, combate, controle e erradicação de doenças transmissíveis Vigilância sanitária Trabalho de instituições locais e/ou regionais responsáveis pela educação e fiscalização em vigilância sanitária Ações da vigilância sanitária em relação a produtos alimentares, domiciliares, medicamentos, serviços de saúde e meio ambiente Noções de epidemiologia geral e regional Noções de fisiopatologia, das doenças transmissíveis prevalentes na região, focos de contaminação, vias de transmissão, medidas de prevenção, controle e tratamento dessas doenças Técnicas de mobilização social Educação em saúde Protocolos dos programas institucionais de promoção da saúde e da qualidade de vida Pré-consulta em ambulatório |

| MODULO II | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|-----------------|---|--|---|
| SAÚDE PÚBLICA I | <ul style="list-style-type: none"> . Reconhecer os efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais . Participar de campanhas de vacinação . Conhecer o programa de saúde da família | <ul style="list-style-type: none"> . Registrar vacinas aplicadas em cartão próprio . Informar quanto ao retorno e efeitos adversos das vacinas . Realizar ações de promoção/proteção à saúde da família | <ul style="list-style-type: none"> . Programa nacional de imunização: protocolos, diretrizes, normas técnicas para aplicação de vacinas e imunobiológicos especiais . Efeitos adversos das vacinas e imunobiológicos especiais . Estratégias de intervenção em saúde na família . Programa de saúde da família : normas, diretrizes e ações desenvolvidas |

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
 ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM
 FUNÇÃO 2 – EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE
 FUNÇÃO 5 - GESTÃO
 SUBFUNÇÃO 5.2 – ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO DE ENFERMAGEM

| MÓDULO III | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|--|---|--|--|
| ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADE DE ENFERMAGEM | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar as organizações sociais existentes na comunidade, a fim de divulgá-las aos seus clientes - Analisar rotinas e protocolos de trabalho com finalidade de propor atualização e contextualização desses procedimentos sempre que se fizer necessários - Conhecer as entidades de classe e as organizações de interesse de cidadania - Distinguir as finalidades das diversas entidades de classe da enfermagem - Conhecer as entidades de classe e as organizações de interesse da área da saúde e de defesa da cidadania - Conhecer os processos negociais e trabalhistas - Reconhecer a estrutura, organização e funcionamento da Enfermagem dentro das instituições de saúde - Identificar as diversas formas de trabalho e locais de atuação dos profissionais de enfermagem | <ul style="list-style-type: none"> - Utilizar estratégias que estimulem a organização social para a resolução de problemas relativos à saúde - Registrar ocorrências e serviços realizados inclusive utilizando ferramentas de informática com a finalidade de facilitar a prestação de informações ao cliente / paciente e outros profissionais e ao sistema de saúde - Participar das entidades de classe - Participar de negociações coletivas trabalhistas - Utilizar os softwares aplicados à enfermagem | <ul style="list-style-type: none"> - Direito do cliente aos serviços de saúde, estrutura e funcionamento das organizações sociais - Sistema de informação e registro em saúde - Padrões de qualidade em prestação de serviços em saúde - Entidades da Enfermagem: ABEN, COFEN, COREN, Sindicatos: suas finalidades - Formas de trabalho: emprego formal, cooperativas, cuidados domiciliares, contrato temporário, trabalho autônomo, jornada de trabalho |

| MÓDULO III | COMPETÊNCIAS | HABILIDADES | BASES TECNOLÓGICAS |
|--|---|--|--|
| ADMINISTRAÇÃO DE UNIDADE DE ENFERMAGEM | <ul style="list-style-type: none"> - Identificar os membros da equipe de enfermagem e suas respectivas funções - Avaliar, junto com a equipe a qualidade da assistência da enfermagem | <ul style="list-style-type: none"> - Colaborar no planejamento e organização da assistência em enfermagem | <ul style="list-style-type: none"> - Qualidade da assistência de enfermagem |



ANEXO H
Universidade Federal de Uberlândia
Escola Técnica de Saúde

Reconhecimento - Portaria n.: 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

Av. Amazonas, s/n° - Bloco 4K - Campus Umuarama - Uberlândia - MG - Cep: 38400-902 - Telefone: (034) 218-2318 e Telefax: (034) 218

PROPOSTA DE GRADE CURRICULAR
CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM - 1998

| DISCIPLINAS | MÓDULO I | | | MÓDULO II |
|--|------------------------|------|------|-----------------------|
| | Auxiliar de Enfermagem | | | Técnico de Enfermagem |
| | 1º P | 2º P | 3º P | 4º P |
| | CH | CH | CH | CH |
| Higiene e Profilaxia | | 30 | | |
| Higiene e Segurança do Trabalho | | 30 | | |
| Estudos Regionais | | 30 | | |
| Anatomia e Fisiologia Humana | 75 | | | |
| Microbiologia e Parasitologia | 30 | | | |
| Nutrição e Dietética | | 30 | | |
| Matemática Aplicada | 30 | | | 30 |
| Introdução à Enfermagem | 90 | 60 | | |
| Psicologia Aplicada / Ética Profissional | 30 | 30 | | |
| Enfermagem em Saúde Pública | | | 60 | 30 |
| Enfermagem Médica | | 30 | 60 | 30 |
| Enfermagem Cirúrgica | | 30 | 60 | 30 |
| Enfermagem Materno-Infantil | | | 30 | 90 |
| Enfermagem Neuropsiquiátrica | | | 60 | |
| Noções de Adm. de Unid. Enfermagem | | | | 60 |
| SUB-TOTAL | 255 | 270 | 270 | 270 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 130 | 130 | 140 | 200 |
| TOTAL | 385 | 400 | 410 | 470 |

MÓDULO I

| | | |
|----------------------------|--------------------------------|------|
| • AUXILIAR DE ENFERMAGEM - | Disciplinas Teórico/ Práticas: | 795 |
| | Estágio Supervisionado: | 400 |
| | Total: | 1195 |

MÓDULO II

| | | | |
|---------------------------|--------------------------------|----------------------|---------|
| • TÉCNICO DE ENFERMAGEM - | Disciplinas Teórico/ Práticas: | MÓDULO I + 270 horas | = 1.065 |
| | Estágio Supervisionado: | MÓDULO I + 200 horas | = 600 |
| | Total: | MÓDULO I + 470 horas | = 1-665 |

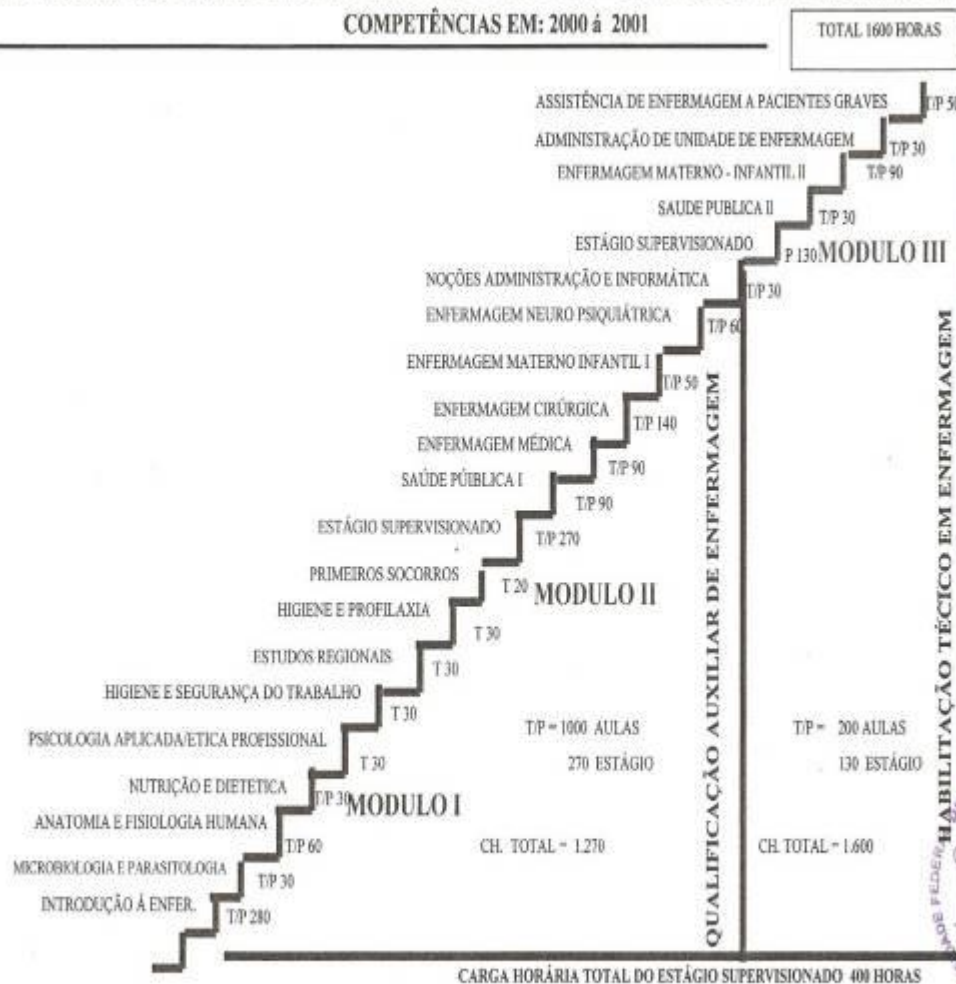
OBS: O Ensino Médio é ministrado por Escolas da Rede Pública ou Privada, sendo necessário a conclusão do mesmo para obtenção do Certificado de Auxiliar de Enfermagem e Diploma de Técnico de Enfermagem. O Módulo I poderá ser cursado na ESTES ou em outras Escolas.

Matriz Curricular n.: 06
 Curso Técnico de Enfermagem - Curso: 0837 - Currículo: 3798



ANEXO I

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE - ESTES/UFU MATRIZ CURRICULAR - CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM
 COMPETÊNCIAS EM: 2000 à 2001



ANEXO J



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE
CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Reconhecimento - Portaria n.º 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

Av. Amazonas, s/nº - Bloco 4K - Campus Umuarama - Uberlândia - MG - Cep: 38400-902 - Telefone: (034) 3218-2318 e Fax: (034) 3218-2410
www.estes.ufu.br - estes@ufu.br

4.2 ESTRUTURA MODULAR/2002

| CH | FUNÇÃO | CÓDIGO | SUB-FUNÇÃO | C H | | |
|-----------------|--|------------------------|--|-------|---|-----|
| MODULO 1 400 | 1º PERÍODO 1. EDUCAÇÃO PARA SAÚDE 2. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 1 3. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 1 4. GESTÃO 1 5. APOIO AO DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO TERAPÊUTICO | 11101 | 1.1 EDUCAÇÃO PARA O AUTO CUIDADO | 60 | | |
| | | 11201 | 2.1 PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO | 40 | | |
| | | 11202 | 2.2 PROMOÇÃO DA BIOSSEGURANÇA NAS AÇÕES DE SAÚDE | 40 | | |
| | | 11301 | 3.1 PRESTAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS | 20 | | |
| | | 11401 | 4.1 ORGANIZAÇÃO NO PROCESSO TRABALHO EM SAÚDE | 30 | | |
| | | 11402 | 4.2 PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM | 20 | | |
| | | 11501 | 5.1 PREPARAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE EXAMES E TRATAMENTOS TERAPÊUTICOS | 70 | | |
| | | 11502 | PRÁTICAS INTEGRADAS 1 - | 120 | | |
| | | MODULO 2 400 | 2º PERÍODO 1. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 2 2. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 2 3º PERÍODO 1. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 3 2. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 3 | 12201 | 1.1 PROMOÇÃO DA BIOSEGURANÇA NAS AÇÕES DE ENFERMAGEM | 60 |
| | | | | 12202 | 1.2 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA 1 | 40 |
| 12301 | 2.2 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CLÍNICO | | | 70 | | |
| 12302 | 2.2 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CIRÚRGICO 1 | | | 50 | | |
| 12300 | PRÁTICAS INTEGRADAS 2 | | | 180 | | |
| 12310 | 1.1 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA 2 | | | 40 | | |
| 12308 | 2.1 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CIRÚRGICO 2 | | | 40 | | |
| 12303 | 2.2 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL | | | 60 | | |
| 12304 | 2.3 ASSISTÊNCIA CLIENTE/PACIENTE EM SITUAÇÃO DE URGÊNCIA/EMERGÊNCIA | | | 40 | | |
| 12305 | 2.4 ASSISTÊNCIA À CRIANÇA, AO ADOLESCENTE/JOVEM E A MULHER | | | 70 | | |
| 12309 | PRÁTICAS INTEGRADAS 3 | 150 | | | | |
| MODULO 3 200 | 4º PERÍODO 1. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 4 2. GESTÃO 2 | 13101 | 2.1 ASSISTÊNCIA A PACIENTES EM ESTADO GRAVE (ADULTO, CRIANÇA E ADOLESCENTE) | 40 | | |
| | | 13202 | 2.1 ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM | 40 | | |
| | | 13421 | PRÁTICAS INTEGRADAS 4 | 120 | | |
| | | ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | 13422 | | 240 |
| TOTAL | | | | 1640 | | |

OBSERVAÇÕES: 01) Ao ingressar no Curso Técnico em Enfermagem o aluno deverá possuir o Ensino Médio cursado nos estabelecimentos Públicos e/ou Privados por via Regular ou Supletiva.
02) Ao concluir o módulo 1 e 2 do Curso Técnico em Enfermagem o aluno terá direito ao Certificado de Auxiliar de Enfermagem.
03) Ao concluir o módulo 1, 2 e 3 do Curso Técnico em Enfermagem o aluno terá direito ao Diploma de Técnico em Enfermagem.

Matriz Curricular nº 08

Curso Técnico de Enfermagem - Curso: 0837



ANEXO K



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE
CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM

Reconhecimento - Portaria n.: 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

Av. Amazonas, s/nº - Bloco 4K - Campus Uesuarana - Uberlândia - MG - Cep: 38405-902 - Telefone: (34) 3216-2318 e Fax: (34) 3216-2410 www.estes.ufu.br - estes@ufu.br

4.2 ESTRUTURA CURRICULAR/2004 EM VIGOR

| | CH | FUNÇÃO | CÓDIGO | SUB-FUNÇÃO | CH | |
|---------------------------------|-----|--|--------------------------------|--|---|------------|
| MODULO 1 | 400 | 1º PERÍODO | 1. EDUCAÇÃO PARA SAÚDE | 11101 | 1.1 EDUCAÇÃO PARA O AUTO CUIDADO | 60 |
| | | | 2. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 1 | 11201 | 2.1 PROMOÇÃO DA SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHO | 40 |
| | | | | 11202 | 2.2 PROMOÇÃO DA BIODIVERSIDADE NAS AÇÕES DE SAÚDE | 40 |
| | | | 3. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 1 | 11301 | 3.1 PRESTAÇÃO DE PRIMEIROS SOCORROS | 20 |
| | | | 4. GESTÃO 1 | 11401 | 4.1 ORGANIZAÇÃO NO PROCESSO DE TRABALHO EM SAÚDE | 30 |
| | | | | 11402 | 4.2 PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM | 20 |
| | | 5. APOIO AO DIAGNÓSTICO E TRATAMENTO TERAPÊUTICO | 11501 | 5.1 PREPARAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DE EXAMES E TRATAMENTOS TERAPÊUTICOS | 70 | |
| | | | 11502 | PRÁTICAS INTEGRADAS 1 ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 120 50 | |
| MODULO 2 | 400 | 2º PERÍODO | 1. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 2 | 12201 | 1.1 PROMOÇÃO DA BIODIVERSIDADE NAS AÇÕES DE ENFERMAGEM | 60 |
| | | | | 12202 | 1.2 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA 1 | 40 |
| | | | 2. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 2 | 12301 | 2.2 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CLÍNICO | 70 |
| | | | | 12302 | 2.2 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CIRÚRGICO 1 | 50 |
| | | | | 12300 | PRÁTICAS INTEGRADAS 2 ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 180 150 |
| | | | | 12310 | 1.1 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE COLETIVA 2 | 40 |
| MODULO 3 | 200 | 3º PERÍODO | 1. PROTEÇÃO E PREVENÇÃO 3 | 12308 | 2.1 ASSISTÊNCIA/CLIENTE/PACIENTE EM TRATAMENTO CIRÚRGICO 2 | 40 |
| | | | 2. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 3 | 12303 | 2.2 ASSISTÊNCIA EM SAÚDE MENTAL | 60 |
| | | | | 12304 | 2.3 ASSISTÊNCIA CLIENTE/PACIENTE EM SITUAÇÃO DE URGÊNCIA/EMERGÊNCIA | 40 |
| | | | | 12305 | 2.4 ASSISTÊNCIA À CRIANÇA, AO ADOLESCENTE/JOVEM E A MULHER | 70 |
| | | | | 12309 | PRÁTICAS INTEGRADAS 3 ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 150 200 |
| | | | | | 1. RECUPERAÇÃO/ REABILITAÇÃO 4 | 13101 |
| | | 2. GESTÃO 2 | 13202 | 2.1 ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE TRABALHO EM ENFERMAGEM | 40 | |
| | | | 13421 | PRÁTICAS INTEGRADAS 4 ESTÁGIO SUPERVISIONADO | 120 200 | |
| TOTAL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | | | | 600 | |
| TOTAL GERAL | | | | | 2000 | |

OBSERVAÇÕES: 01) Ao ingressar no Curso Técnico em Enfermagem o aluno deverá possuir o Ensino Médio cursado nos estabelecimentos Públicos e/ou Privados por via Regular ou Supletiva.
02) Ao concluir o módulo 1 e 2 do Curso Técnico em Enfermagem o aluno terá direito ao Certificado de Auxiliar de Enfermagem.
03) Ao concluir o módulo 1, 2 e 3 do Curso Técnico em Enfermagem o aluno terá direito ao Diploma de Técnico em Enfermagem.

OBSERVAÇÃO: ESTÁGIO CURRICULAR incluído a partir de 2004 em decorrência do Ofício Circular COREN-MG- 09/2004 comunica decisão liminar – "Obrigatoriedade" do estágio Supervisionado conforme Resolução 07/77 (400 horas para Auxiliar de Enfermagem e 600 horas para Técnico de Enfermagem).



ANEXO L

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE

Portarias de Reconhecimento: 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC
 090/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

O Diretor da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, confere a «Nome_aluno», natural de «Naturalidade», carteira de identidade nº «Identidade», filh«o_a» de «Nome_pai» e de «Nome_Mãe», nascid«o_a» a «Data_Nascimento», o presente Certificado por haver concluído em «Data_conclusão» o curso de **Qualificação Profissional – Área Saúde - Auxiliar de Enfermagem**.

Título Profissional Conferido: **Auxiliar em Enfermagem**.

Fundamentação legal: de acordo com a LDB: 9394/96, Decreto 2208/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99, Resolução CNE/CEB 4/99 e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico – Área Saúde.

Uberlândia-MG, «data_expedição»

Diretora

Encida de Mattos Falcões
 Reg. COREN Nº 8992 - MG.

Secretária

Nilda Marques Pereira
 Reg. 4536/1997

Titular do Certificado

«Nome_aluno»



| HISTÓRICO ESCOLAR | | | | | |
|---|---|---------------------------------|------------------------------------|---|--|
| NOME DO ALUNO «Nome» | | | | | |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: | ÁREA: SAÚDE | | | | |
| | QUALIFICAÇÃO: AUXILIAR EM ENFERMAGEM / NÍVEL MÉDIO | | | | |
| | CARGA HORÁRIA: TEÓRICO-PRÁTICA: 1000 ESTÁGIO SUPERVISIONADO: 200 | | | | |
| | TOTAL GERAL: 1200 | | | | |
| COMPETÊNCIAS | | | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Orientar a comunidade quanto aos determinantes e condicionantes do processo saúde-doença (aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, biológicos, ecológicos e psicológicos), aplicando princípios e normas de biossegurança, higiene, saúde pessoal e ambiental, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida. - Conhecer a história das políticas de Saúde no país e o Sistema de Saúde vigente. - Saber atuar em equipe com flexibilidade, reconhecendo suas funções e dos demais membros, assim como, respeitando a hierarquia existente na mesma área, para maior desempenho e qualidade nas relações de trabalho. - Saber interpretar e aplicar normas e princípios éticos. - Correlacionar conhecimentos de várias ciências buscando constantemente atualizar-se em relação às exigências do mercado, para melhor desenvolvimento e qualidade de seu trabalho. - Operar equipamentos, zelando por sua manutenção, identificando e avaliando suas instalações, assim como, executar procedimentos técnicos avaliando riscos de iatrogenia. - Atuar como profissional de saúde em situações de emergência, realizando atendimentos de 1º Socorros. - Identificar e aplicar normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação de meio ambiente. | | | | | |
| OBSERVAÇÃO: " Curso Modular, sendo que o 1º, 2º e 3º Períodos confere a Qualificação de Auxiliar de Enfermagem e o 4º Período à Habilitação Técnico em Enfermagem, conforme Decreto 2208, Resolução CNE 4/94 e Parecer CNE 26/99". | | | | | |
| ENSINO MÉDIO: Conclusão do Ensino Médio em «ano», na «Escola» em «cidade», sendo necessário a apresentação do Histórico Escolar, juntamente com este documento. | | | | | |
| Data Expedição: «data expedição» | Assinaturas: | | | | |
| <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="width: 50%; text-align: center;">ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO REGISTRO</th> <th style="width: 50%; text-align: center;">ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="padding: 5px;"> UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE UBERLÂNDIA-MG Registro Nº. _____ por Delegação de Competência do MEC/Portaria 629/81 D.O.U. 01/12/81. Registrado às fls _____ do livro _____ Uberlândia, ____ / ____ / ____ Funcionário: _____ Diretor: _____ </td> <td style="width: 50%;"></td> </tr> </tbody> </table> | | ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO REGISTRO | ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL | UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE UBERLÂNDIA-MG Registro Nº. _____ por Delegação de Competência do MEC/Portaria 629/81 D.O.U. 01/12/81. Registrado às fls _____ do livro _____ Uberlândia, ____ / ____ / ____ Funcionário: _____ Diretor: _____ | |
| ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO REGISTRO | ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL | | | | |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE UBERLÂNDIA-MG Registro Nº. _____ por Delegação de Competência do MEC/Portaria 629/81 D.O.U. 01/12/81. Registrado às fls _____ do livro _____ Uberlândia, ____ / ____ / ____ Funcionário: _____ Diretor: _____ | | | | | |

ANEXO M

REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE

Portarias de Reconhecimento: 089/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC
 090/81 - 29/10/81 - SEPS/MEC

O Diretor da Escola Técnica de Saúde da Universidade Federal de Uberlândia, confere a «Nome_aluno», natural de «Naturalidade», carteira de identidade nº «Identidade», filh«o_a» de «Nome_pai» e de «Nome_Mãe», nascid«o_a» a «Data_Nascimento», o presente Diploma por haver concluído em «Data_conclusão» o curso de **Habilitação Profissional – Área Saúde - Técnico de Enfermagem**.

Título Profissional Conferido: Técnico em Enfermagem.

Fundamentação legal: de acordo com a LDB: 9394/96, Decreto 2208/97, Parecer CNE/CEB nº 16/99, Resolução CNE/CEB 4/99 e Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico – Área Saúde.

Uberlândia-MG, «data_expedição»

Diretora

Encida de Mattos Faleiros
 Reg. COREN Nº 8992 - MG

Secretária

Nilda Marques Pereira
 Reg. 4536/1997

Titular do Certificado

«Nome_aluno»



| HISTÓRICO ESCOLAR | |
|---|---|
| NOME DO ALUNO «Nome» | |
| EDUCAÇÃO PROFISSIONAL | ÁREA: SAÚDE |
| | HABILITAÇÃO: TÉCNICO EM ENFERMAGEM |
| | CARGA HORÁRIA: TEÓRICO-PRÁTICA: 1200 ESTAGIO SUPERVISIONADO: 400 |
| | TOTAL GERAL: 1600 |
| COMPETÊNCIAS | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Orientar a comunidade quanto aos determinantes e condicionantes do processo saúde-doença (aspectos sociais, econômicos, políticos, culturais, biológicos, ecológicos e psicológicos), aplicando princípios e normas de biossegurança, higiene, saúde pessoal e ambiental, contribuindo para a melhoria de sua qualidade de vida. - Conhecer a história das políticas de Saúde no país e o Sistema de Saúde vigente. - Saber atuar em equipe com flexibilidade, reconhecendo suas funções e dos demais membros, assim como, respeitando a hierarquia existente na mesma área, para maior desempenho e qualidade nas relações de trabalho. - Saber interpretar e aplicar normas e princípios éticos. - Correlacionar conhecimentos de várias ciências buscando constantemente atualizar-se em relação às exigências do mercado, para melhor desenvolvimento e qualidade de seu trabalho. - Operar equipamentos, zelando por sua manutenção, identificando e avaliando suas instalações, assim como, executar procedimentos técnicos avaliando riscos de iatrogenia. - Atuar como profissional de saúde em situações de emergência, realizando atendimentos de 1º Socorros. - Identificar e aplicar normas de conservação de recursos não renováveis e de preservação de meio ambiente. | |
| <p>OBSERVAÇÃO: " Curso Modular, sendo que o 1º, 2º e 3º Períodos confere a Qualificação de Auxiliar de Enfermagem e o 4º Período à Habilitação Técnico em Enfermagem, conforme Decreto 2208, Resolução CNE 4/94 e Parecer CNE 26/99".</p> <p>ENSINO MÉDIO: Conclusão do Ensino Médio em «ano», na «Escola» em «cidade», sendo necessário a apresentação do Histórico Escolar, juntamente com este documento.</p> | |
| Data Expedição: «data expedição» | Assinaturas: |
| ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELO REGISTRO | ÓRGÃO DE FISCALIZAÇÃO PROFISSIONAL |
| UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA ESCOLA TÉCNICA DE SAÚDE UBERLÂNDIA-MG Registro Nº. _____, por Delegação de Competência do MEC/Portaria 629/81 D.O.U. 01/12/81. Registrado às fls _____ do livro _____ Uberlândia, ____/____/_____ Funcionário: _____ Diretor: _____ | |

