



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Saúde Coletiva
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Mestrado Profissional em Saúde Coletiva
Área de Concentração: Gestão de Sistemas de Saúde**

Andréa da Anunciação Gomes

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA: ANÁLISE DE SUA INCORPORAÇÃO
EM UM CURSO PARA PROFISSIONAIS DO SUS**

**Salvador
2014**



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Saúde Coletiva
Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva
Mestrado Profissional em Saúde Coletiva**

ANDRÉA DA ANUNCIÇÃO GOMES

**FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA: ANÁLISE DE SUA INCORPORAÇÃO
EM UM CURSO PARA PROFISSIONAIS DO SUS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a defesa no Mestrado Profissional em Saúde Coletiva, área de concentração Gestão de Sistemas de Saúde.

Orientadora: Prof^ª. Leny Alves Bomfim Trad

**Salvador
2014**

Ficha Catalográfica
Elaboração Programa de Pós-Graduação em Saúde Coletiva

G633f Gomes, Andréa da Anunciação.

Formação por competência: análise de sua incorporação em um curso para profissionais do SUS / Andréa da Anunciação Gomes. -- Salvador: A.A.Gomes, 2014.

46f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Leny Alves Bomfim Trad.

Dissertação (mestrado profissional) – Instituto de Saúde Coletiva. Universidade Federal da Bahia.

1. Formação por Competência. 2. Educação na Saúde. 3. Formação no SUS. I. Título.

CDU 37:614



**Universidade Federal da Bahia
Instituto de Saúde Coletiva – ISC
Programa de Pós- Graduação em Saúde Coletiva**

Andréa da Anunciação Gomes

“Formação por competência: análise de sua incorporação em um curso para profissionais do SUS”.

A Comissão Examinadora abaixo assinada, aprova a Dissertação, apresentada em sessão pública ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Saúde Coletiva da Universidade Federal da Bahia.

Data de defesa: 13 de outubro de 2014

Banca Examinadora:

Profa. Leny Alves Bomfim Trad /ISC/UFBA

Prof. Roberto Sidnei Alves /FACED/UFBA

Profa. Cristiane Abdon Nunes /ISC/UFBA

Salvador
2014

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida, inspiração e serenidade para continuar a caminhada.

A minha família pelo apoio em todos os momentos.

A Auremir (Miro) pelo companheirismo, paciência e apoio durante esse processo.

A Secretaria da Saúde do Estado da Bahia, em especial a Escola Estadual de Saúde Pública, pela oportunidade de qualificação.

A Jamile Lima e Renata Costa pelas primeiras contribuições ainda quando escrevia o projeto para a seleção.

A Rafael Veloso e Rafael Silva pelo suporte tecnológico.

A Carmen Martinez pela gentileza em contribuir com seu conhecimento da língua inglesa.

A Maria Creuza pela imprescindível revisão bibliográfica e normativa.

As amigas Elisa Ribeiro, Ilena Rafaela, Maria Doralice de Sousa e Shirlei Xavier pelo apoio e incentivo.

A Marcele Paim pela compreensão e apoio.

E a minha orientadora Leny Trad pelo aprendizado adquirido.

Aos professores Roberto Sidnei e Cristiane Abdon pela disponibilidade em participar da banca e me presentear com importantes contribuições.

Existência

*De vez
Em quando
O teto
Desaba
Mas não completamente:
Ficam
As vigas*

*Talvez
Por isso valha a pena
A vida*

*Existência:
Obra
Inacabada*

*Sempre
A placa:
Aqui
Se trabalha*

Zélia Guardiano

FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIA: ANÁLISE DE SUA INCORPORAÇÃO EM UM CURSO PARA PROFISSIONAIS DO SUS

RESUMO

Diante do desafio de promover a formação dos trabalhadores de nível universitário do SUS, considerando as transformações socioeconômicas e a incorporação de novas tecnologias e modelos de gestão, ganha espaço propostas de formação baseadas no desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. O estudo objetivou analisar a incorporação da concepção de competência no Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde ofertado pela Escola Estadual de Saúde Pública da Secretaria da Saúde do Estado da Bahia. Foram definidos os seguintes objetivos específicos: sistematizar os diferentes modelos de formação por competências encontrados na literatura nacional; identificar o modelo de formação por competências adotado no projeto pedagógico do referido curso; descrever a proposta do curso analisando a coerência com o modelo adotado. Trata-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, baseado em pesquisa bibliográfica e análise documental. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a temática da formação por competência e a análise do projeto pedagógico do curso de modo a identificar coerência e limites no que refere à incorporação do modelo de competência. Observa-se que a modelo por competência adotada pela EESP se aproxima do modelo crítico-emancipatório, apesar de demonstrar algumas lacunas de acordo com o referencial teórico utilizado.

Palavras-chave: Formação por competência; Educação na saúde; Formação no SUS.

COMPETENCES FORMATION: ANALYSIS OF ITS INCORPORATION IN A COURSE FOR HEALTH UNIFIED SYSTEM WORKERS

ABSTRACT

Before the challenge of promoting the formation of university level of Unified Health System workers taking in consideration the socioeconomic changes and incorporation of new technologies and management models, formation proposals based on the developing of competencies, abilities and aptitudes gain space. The study aimed to analyze the merger of competency design the Specialization in Labor Management and Continuing Education Health offered by the State School of Public Health Department the Bahia State Health Department. The following objectives were defined: Systematizing the different competences models found in national literature; identifying the competences models adopted in the pedagogical project of the referred course; describing the proposal of the course analyzing the coherence with the adopted model. This is a case study with qualitative approach, based on bibliographic research and documental analysis. A bibliographic review was carried on about the theme of the competences formation and the pedagogical project of the course analysis in order to identify coherence and limits referred to the incorporation of the competences model. It's observed that the competences model adopted by Health Public State School approaches to the critical-emancipatory model, in spite of demonstrating some gaps, according to the theoretical reference utilized.

Key words: Competences formation; Education in health; Formation in Unified Health System.

SUMÁRIO

Introdução	9
A concepção do modelo de competência: caminhando pela educação e a gestão do trabalho	12
Os modelos que fundamentam a concepção por competências na educação e os diferentes olhares sobre esta formação	15
Metodologia	23
Caracterização do Objeto de Estudo	24
A produção dos dados	25
Resultados e Discussão	26
Sistematização dos modelos de competência na perspectiva da formação	26
O modelo de competência adotado no projeto pedagógico do curso: análise de coerência	29
Conteúdo programático e Metodologia	34
Ponto de chegada ou ponto de partida? Considerações finais	39
Referências	43

Introdução

*“A educação sozinha não transforma a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda”.*

(Paulo Freire)

Tomando-se como fundamento histórico a Reforma Sanitária, iniciada em meados dos anos 70, em que ocorreu a legalização e normatização da saúde como direito constitucional, podem ser percebidas ao longo do tempo transformações significativas no contexto das políticas públicas de saúde. Por um lado essas mudanças se traduzem em garantias e avanços, mas por outro, persistem muitos desafios para produzir a saúde de acordo com os princípios e diretrizes do Sistema Único de Saúde – SUS (FILHO; TELLES, 2012; BRASIL, 2003).

Um avanço incontestável refere-se ao desenvolvimento de processos formativos voltados aos profissionais de saúde inseridos na rede SUS, por serem considerados fundamentais para garantir uma atenção à saúde de qualidade (MIRA, 2011).

Ao conceber a oferta destes processos para a saúde, cabe considerar, conforme destaca Pereira (2003), que a saúde é constituída de processos de intervenção entre pessoas, o que torna necessário levar em consideração os fatores socioeconômicos, culturais, psicológicos e espirituais.

Tomando como referência o conceito de saúde que compreende a relação saúde-doença-cuidado como um processo de múltiplas e complexas determinações (SOUZA; BAHIA, 2014) evidencia-se a necessidade do incremento de ações de educação na saúde para oportunizar aos profissionais refletir sobre o contexto para melhor atuar.

Além do que, as “mudanças ocorridas no padrão demográfico e no perfil epidemiológico da população brasileira” (PAIM, 2002, p.215) reforçam a necessidade de constante qualificação para os trabalhadores da saúde. Utilizar aspectos das práticas de saúde e do processo de trabalho num projeto educativo significa aproximar “o ensino do mundo do trabalho” (PAIM, 2002).

A articulação entre educação e trabalho na saúde possui um arcabouço legal e normativo, sendo o principal deles a Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 200 aponta a atribuição do Sistema Único de Saúde - SUS de

ordenar a formação de recursos humanos na área de saúde¹. Outro dispositivo legal refere-se à Emenda Constitucional nº 19 que prevê a instituição de um Comitê para dispor sobre critérios para a obrigatoriedade dos entes federados em manter escolas para formação e aperfeiçoamento do servidor público.

Assim, a partir de uma política nacional, o Estado da Bahia elaborou a Política Estadual de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde – PEGTES que visa mudanças no processo de trabalho e na produção da saúde.

Um importante marco jurídico-normativo do referido documento é a Norma Operacional Básica de Recursos Humanos para o SUS – NOB/RH-SUS, que considera que para elaboração de uma política de recursos humanos seria necessário dar respostas aos problemas relacionados à gestão do sistema que impactavam fortemente as ações de saúde, bem como a qualidade das mesmas.

Esta Norma assinala que a formação de RH é fundamental para desenvolver a gestão do trabalho em saúde. Então, este documento afirma que a qualidade da atenção à saúde exige a formação de pessoal específica e aponta como uma das atribuições e responsabilidades dos Gestores da Saúde (municipais, estaduais e federal) e do Ministério da Educação:

[...] garantir e incentivar a formação dos trabalhadores do SUS de nível básico, técnico e superior, em especial naquelas áreas prioritárias para o funcionamento do Sistema, utilizando a metodologia, experiência e infra-estrutura das escolas de governo vinculadas às Secretarias Municipais e de Estado de Saúde, escolas técnicas federais e universidades da localidade ou de sua região (BRASIL, 2005, p. 54).

Nesta perspectiva, a PEGTES propõe um olhar ampliado acerca da educação no campo da saúde e apresenta a consolidação da educação como uma das cinco linhas de ação para sua implementação. Este documento aponta a importância do desenvolvimento de ações intersetoriais para a melhoria de vida da população e sinaliza a necessidade de intervenções que promovam o desenvolvimento de competências nos trabalhadores (PEGTES, 2012).

¹ Significa que a formação deve privilegiar as necessidades do SUS, ao invés de atender a iniciativa privada.

Desta maneira, é fundamental a articulação entre educação e trabalho no SUS, visando à produção de mudanças nas práticas de saúde, desenvolvendo a capacidade pedagógica de problematizar, de modo a favorecer a produção da integralidade e humanização das relações. Para tanto, a educação é utilizada como uma importante estratégia para a implementação da referida política para qualificar a ação e a inserção na rede SUS, como também para valorizar os trabalhadores.

Deslocando para o campo da educação, a competência representa o princípio ordenador dos documentos oficiais sobre a educação profissional nos últimos anos (RAMOS, 2002). Assim, a Escola Estadual de Saúde Pública Prof. Francisco Peixoto de Magalhães Netto – EESP, uma escola de governo, responsável pela formação e qualificação dos profissionais de nível universitário no SUS, incluiu nas propostas pedagógicas dos cursos ofertados a formação por competências.

Com o Credenciamento Especial da EESP, concedido pelo Conselho Estadual de Educação – CEE, para oferta de Cursos de Pós-graduação em nível de especialização “lato sensu”, reconhecido através do Decreto 11.417, de 27/01/2009, imprimiu-se uma nova direcionalidade e ampliação na oferta de formação para qualificação da gestão, da vigilância em saúde e do cuidado no SUS, utilizando a ferramenta da educação permanente como principal estratégia metodológica.

Concomitante a isso, as transformações socioeconômicas têm exigido a incorporação de novas tecnologias e modelos de gestão, o que leva a necessidade de mudanças significativas na estruturação dos processos formativos de modo a possibilitar o desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes para alcançar os objetivos propostos. Neste sentido, o conceito de competência assume centralidade na elaboração dos projetos pedagógicos dos cursos ofertados pela EESP e para ele dirige-se o foco desta análise.

Assim, esta pesquisa analisou a incorporação da concepção de competência no Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde, construído pela EESP em parceria com as demais

diretorias da Superintendência de Recursos Humanos em Saúde – SUPERH². Com os seguintes objetivos específicos: sistematizar os diferentes modelos de formação por competências encontrados na literatura nacional; identificar o modelo de formação por competências adotado no projeto pedagógico do referido curso; descrever a proposta do curso analisando a coerência com o modelo adotado. Salientamos que o resultado desta pesquisa será apresentado sobre forma de artigo.

A escolha deste objeto está relacionada ao fato da pesquisadora exercer suas atividades na EESP, que traz entre suas competências executar, acompanhar e avaliar as ações de educação permanente aos trabalhadores do SUS-BA. O que demonstra a necessidade de investir na formação e na análise dos processos formativos visando identificar as mudanças propostas e os ajustes necessários para incorporar uma nova concepção de saúde proposta pela Reforma Sanitária.

A concepção do modelo de competências: caminhando pela educação e a gestão do trabalho

Foi o referencial da economia que deu origem à noção de qualificação, a mesma “nasceu associada à concepção de desenvolvimento socioeconômico dos anos 50 e 60” (MANFREDI, 1999, p.2), visando que a educação atendesse às necessidades do modelo industrial capitalista vigente naquele momento. O que gerou políticas educacionais voltadas para a formação profissional:

A história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadra-se dentro desta lógica da qualificação entendida como preparação de mão de obra especializada (ou semi-especializada), para fazer frente às demandas técnico-organizativas do mercado de trabalho formal (MANFREDI, 1999, p.3).

A noção de qualificação toma como parâmetro a produção e a organização do trabalho, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista

²A Superintendência de Recursos Humanos em Saúde (SUPERH) é composta pelas seguintes diretorias: Escola Estadual de Saúde Pública (EESP), Escola de Formação Técnica em Saúde (EFTS), Diretoria Administrativa de Recursos Humanos (DARH) e Diretoria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde (DGETS).

no qual a qualificação estava relacionada ao trabalho e não aos atributos inerentes ao trabalhador.

Neste contexto é que desenvolve-se a noção meritocrática da educação vista como o caminho de acesso às posições sociais mais privilegiadas, deixando de levar em consideração os demais mecanismos que “condicionam o acesso e a manutenção dos trabalhadores no mercado formal de trabalho” (MANFREDI, 1999, p.5). Associado a isto, tem-se a representação da neutralidade da educação, na qual a divisão desta por níveis hierárquicos legítima e justifica a separação entre trabalho manual e o trabalho intelectual (uma concepção característica do processo de trabalho capitalista).

Na medida em que a exigência por uma educação formal acontece para os cargos mais qualificados tecnicamente, em detrimento daqueles que requerem conhecimento prático. Isso aponta uma contradição entre o discurso e a realidade quanto a privilegiar o conhecimento intelectual e o manual.

Com a reorganização do sistema capitalista, migrando do modelo taylorista/fordista para sistemas de produção flexíveis a concepção de qualificação entra em crise. Assim, Lima (2005) traz uma citação de Valle afirmando que:

[...] a gestão do trabalho foi ampliada para além do produto e precisou incorporar as inter-relações entre as pessoas, ganhando uma abordagem intersubjetiva e distinta daquela estritamente objetivista, característica da qualificação nos modelos taylorista-fordista (LIMA, 2005, p.370).

Como resposta à crise o capitalismo iniciou um amplo processo de reestruturação para reorganizar o processo produtivo, que atingiu diversas esferas da sociedade, incluindo a educação. Estas mudanças pretendem manter a hegemonia do capitalismo e das relações capital-trabalho, para isto incorporando o conceito de competência à prática organizacional (DELUIZ, 2001).

No campo da educação, primeiro vivenciou-se características da “produção em massa”, onde cabia ao professor repassar os conteúdos. Já na década de 90 esse modelo começa a ser redefinido, é a era pós-fordista que exige uma educação mais flexível.

Há, neste momento, a transição da concepção de qualificação para a de competência e Lima (2005, p. 370) afirma que:

No mundo do trabalho, pode-se observar a transição do conceito clássico de qualificação profissional para uma concepção de competência, em função das novas demandas do setor produtivo e da falência dos métodos destinados a adaptar as pessoas ao mercado e aos postos de trabalho.

Nesta perspectiva, o trabalho representa uma relação dialética entre sujeito/objeto, sendo compreendido como espaço social, o que permite a possibilidade de embates, conflitos e também de formação. Assim,

[...] os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras do trabalho sob a égide e o controle do capital (MANFREDI, 1999, p.7).

Como contraponto, apresenta-se também a dimensão que compreende que a fragmentação e a desqualificação do trabalho no mundo capitalista – explicada pela separação entre quem executa e quem pensa – exige do trabalhador um menor volume de conhecimento. Minimizando o papel da educação nesse contexto social.

Mesmo diante de dimensões contrárias quando trata-se da compreensão da relação formação e trabalho, Manfredi (1999) afirma que a transição conceitual entre qualificação e competência justifica-se, pois:

O processo de reorganização da economia mundial e as transformações técnico-organizacionais não só têm afetado as condições, os meios e as relações de trabalho, como também estão associados à construção de novas formas de representação ou ressignificação das noções de trabalho, qualificação, competência e formação profissional (MANFREDI, 1999, p. 9).

Diferentes estudos apontam para o surgimento de um novo perfil de qualificação da força de trabalho que se apresenta com novas exigências como ter conhecimento global das atividades da empresa, capacidade de trabalhar em equipe, disponibilidade para mobilidade entre os setores, ter uma cultura colaborativa. “Há, portanto, no nível das concepções e representações, um movimento no sentido de substituir a noção de qualificação pelo chamado *modelo da competência*” (MANFREDI, 1999, p. 9).

A noção de competência tem sua origem a partir dos anos oitenta na França, no campo empresarial, sendo esse movimento também observado em outros países da Europa com o objetivo de agregar novos conhecimentos e habilidades exigidos nas situações de trabalho.

No Brasil, a noção de competência, apesar de já ser conhecida no âmbito das ciências humanas (notadamente no campo das ciências da cognição e da lingüística) desde os anos 70, passa a ser incorporada nos discursos dos empresários, dos técnicos dos órgãos públicos que lidam com o trabalho e por alguns cientistas sociais, como se fosse uma decorrência natural e imanente ao processo de transformação na base material do trabalho (MANFREDI, 1999, p.10).

Ressalta-se que Ramos (2002) utiliza os estudos de Schwartz que propõe que a qualificação é composta por três dimensões – conceitual, social e experimental. A primeira é teórica e está associada a títulos e diplomas; a segunda relaciona os conteúdos com classificações hierárquicas e a terceira associa os conceitos aos saberes do exercício profissional.

A qualificação passa a ser vista como uma relação complexa entre a teoria e a prática, e não como possibilidade de saberes. Favorecendo o questionamento das dimensões conceitual e social, fazendo com que a noção de competências ganhasse espaço nesse contexto de mudanças econômicas.

Neste sentido é que a autora afirma que a noção de competências não substitui a de qualificação, o que ela traz é um novo caminho para a discussão entre a relação educação e trabalho, na qual a formação por competências está a favor das relações capitalistas de produção; e não priorizando a autonomia do sujeito (RAMOS, 2002).

Tendo essa compreensão nos propomos a apresentar diferentes entendimentos acerca da utilização do modelo de competências na educação e alguns modelos epistemológicos que dão embasamento a formação por competências.

Os modelos que fundamentam a concepção por competências na educação e os diferentes olhares sobre esta formação

As características das novas práticas de gestão dão subsídios para que o modelo de competências aporte no mundo do trabalho, relacionado a carreira

ao desempenho e à formação. No modelo de competências “os conhecimentos e habilidades adquiridos no processo educacional, na escola ou na empresa, devem ter uma ‘utilidade prática e imediata’” (DELUIZ, 2001, p.2). De acordo com a autora, o setor de recursos humanos passou a utilizar este modelo relacionando-o ao uso, controle, formação e avaliação da força de trabalho.

No cenário internacional a reformulação dos sistemas voltados para a formação profissional teve início nos anos oitenta, orientada pela concepção das competências, tendo como objetivo adequar esta formação às exigências de um novo mercado de trabalho. Já a América Latina, que enfrentou nos anos noventa um processo para superar a inflação e retomar o crescimento econômico, adotou o modelo por competências durante as reformas educacionais.

Reformas estas, realizadas com a orientação e apoio financeiro de organismos internacionais – UNESCO, UNICEF, PNDU, BIRD, BID – e tendo como marco a participação do Brasil na Conferência de Educação para Todos – Jomtien, 1990.

O debate em torno desta reforma é anunciado “como condição para a melhoria do padrão de qualidade do ensino e da formação profissional” (DIAS, 2002, p.34). No contexto brasileiro essa situação adquiriu especial importância, pois além da necessidade de atender às exigências do mercado de trabalho, também convivíamos com a deterioração da educação provocada pelos cortes de gastos públicos durante os anos oitenta.

A formação por competência é orientada por concepções embasadas por referenciais com diferentes bases histórico-sociais. Cada concepção apresenta uma forma de ver o homem e o mundo, o que repercute numa influência na educação. Vale lembrar que essas escolhas determinam as “intencionalidades dos processos educativos” e “representam disputas ideológicas nos campos da educação e do trabalho” (LIMA, 2005, p.371).

Deluiz (2001) e Lima (2005) apresentam em seus estudos quatro distintos modelos epistemológicos que orientam a identificação, definição e construção das competências para a educação, e que utilizaremos como referência – condutivista, funcionalista, construtivista e crítico-emancipatório. Estes modelos tornam-se mais concretos na medida em que são relacionados a exemplos de implementação, como é caso deste estudo que elegeu como

caso o Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde - CEGTES para análise.

O modelo condutivista ou behaviorista predominou nos Estados Unidos e tem seus fundamentos na psicologia de Skinner e pedagogia dos objetivos de Bloom. Um dos pais da psicologia comportamental, Skinner defende que o comportamento das pessoas pode ser controlado e transmitido ao longo do tempo. Desenvolveu a Teoria do Esforço, que considera que as ações com consequências positivas sobre o indivíduo tem uma tendência a serem repetidas.

Bloom propôs uma organização hierárquica dos objetivos educacionais que dividiu as possibilidades de aprendizagem em três domínios: cognitivo (que corresponde a aprendizagem intelectual), afetivo (aspectos da sensibilização e gradação de valores) e psicomotor (habilidades de execução de tarefas que envolvem a parte física). Cada domínio é subdividido em categorias que são classificadas por níveis de complexidade e dependência, do mais simples ao mais complexo. Ou seja, para “ascender a uma nova categoria, é preciso ter obtido um desempenho adequado na anterior” (FERRAZ; BELHOT, 2010, p. 422).

Então, com estes fundamentos o modelo condutivista guarda forte relação com o objetivo da eficiência social e adaptação ao mercado de trabalho. Os conteúdos transmitidos visam objetivos e habilidades que levem a competência.

[...] a ideia dominante é de que a escola poderia educar de maneira mais eficiente se reproduzisse os procedimentos de administração científica das fábricas (na época, o modelo taylorista-fordista) e se executasse um planejamento muito preciso dos objetivos a serem alcançados (LOPES, 2014).

As competências definidas segundo esta corrente são tidas “como a forma de alcançar resultados específicos com ações específicas, em um contexto dado de políticas, procedimentos e condições da organização” (DELUIZ, 2001, p.10). O objeto que vai definir a formação é a análise do posto de trabalho e da tarefa, tendo como base aqueles que melhor desempenham as funções de acordo com os resultados esperados.

Esta corrente está relacionada à perspectiva de que a qualidade da educação depende de uma definição precisa dos objetivos a serem implementados, acreditando que a definição destes pode estabelecer o controle do trabalho. O centro da educação não é discente, nem o professor e sim a técnica; sendo as práticas direcionadas para o 'aprender a fazer'.

Outro modelo utilizado para análise do processo de trabalho e construção de competências é o funcionalista, que predominou no sistema da Inglaterra, e parte do pensamento funcionalista da sociologia e da Teoria dos Sistemas Sociais. A corrente sociológica associada à obra de Émile Durkheim procura explicar os aspectos da sociedade em termos de funções realizadas por instituições e suas consequências. E a Teoria dos Sistemas Sociais analisa não apenas o sistema, mas a relação entre o sistema e o contexto em que está inserido. Isso significa que leva-se em consideração aspecto do mercado, das relações sociais, de outras instituições.

No modelo funcional as competências são as descrições dos resultados que se devem atingir. "A característica da análise funcional proposta reside no fato de que se descrevem produtos e não processos" (DELUIZ, 2001, p.11), ou seja, o que importa é o resultado e não o processo.

Em seguida, o modelo construtivista, que tem suas origens na França, e "traz uma abordagem voltada à construção social de competência e à relação das capacidades individuais e coletivas" (LIMA, 2005, p.372). As competências são elaboradas não só a partir da função, mas leva em consideração às percepções e contribuições dos trabalhadores.

Os principais aspectos positivos deste modelo consistem em não ser centrado exclusivamente no mercado, considerando também o trabalhador; por considerar o contexto e a construção de competências coletivas. Mas Deluiz (2001) considera que a autonomia fica limitada à dimensão individual, representado "assim, uma concepção mais ampliada de formação, mas minimiza a sua dimensão sócio-política" (p.13).

Enfim, tendo como base o estudo de Deluiz (2001), apresentamos o modelo crítico-emancipatório que fundamenta-se no pensamento crítico-dialético. Este modelo oferece uma educação profissional ampliada e sua proposta visa atender aos interesses dos trabalhadores, assim como a aspectos do processo de trabalho. Para isto a noção de competência engloba a

dimensão individual (relativo aos conhecimentos produzidos pelo sujeito), mas também a dimensão sociocultural e histórica (relacionado ao contexto, classe social, gênero, entre outras). O que leva a compreender a noção de competência como “multidimensional”.

Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores (DELUIZ, 2001, p.14).

Apesar da discussão sobre competências já acontecer a algumas décadas este ainda é um termo polissêmico. Isto, como vimos, muito por conta das visões teóricas que embasam os diferentes modelos. Como também, devido “o uso abrangente do conceito de competências nos diversos campos como: economia, trabalho, formação e educação” (DIAS, 2002, p.43).

As mudanças econômicas, científicas e políticas que vivenciamos cria espaço para o surgimento de vocábulos para atender esses novos desenhos. E “no campo educacional, esse decálogo se expressa com os vocábulos como qualidade total, sociedade do conhecimento, educar por competência e para a competitividade, empregabilidade, cidadão ou trabalhador produtivo, etc” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.48).

Trata-se de um termo muito utilizado, porém como indica Frigotto e Ciavatta (2003) é necessário estar atento para o fato de que as palavras são carregadas de sentidos e significados. Sendo a noção de competência uma construção social, torna-se “alvo de disputas políticas em torno do seu significado social” (DELUIZ, 2001, p.15). Diante dessa compreensão considera-se importante apresentar diferentes entendimentos acerca da utilização do modelo de competências na educação.

Em relação ao termo competência o consenso entre os estudiosos é que trata-se de um conceito com muitos significados. Portanto, para Perrenoud (1999) não é possível ter uma única definição, mas ele adota uma posição para embasar seus estudos entendendo competência como “uma capacidade de

agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (p.7).

Esta definição permiti inferir que o conhecimento é importante, mas além dele é necessário outros elementos para a formação do cidadão e do trabalhador que requer a sociedade atual. Nesse sentido, é que para o autor a habilidade é uma consequência da competência quando explica que:

a partir do momento em que ele fizer ‘o que deve ser feito’ sem sequer pensar, pois já o fez, não se fala mais em competências, mas sim em habilidades ou hábitos. No meu entender, estes últimos fazem parte da competência (PERRENOUD, 1999, p.26).

Perrenoud é um dos estudiosos que mais utilizam o conceito de competências na educação, sendo uma importante referência sobre o assunto no Brasil (DIAS, 2002). Advoga que para que se desenvolvam competências é necessário limitar a quantidade de conhecimentos – fazendo uma crítica aos pesados conteúdos dos programas educacionais – e ampliar o espaço para vivenciar as situações reais em que esses conhecimentos serão aplicados. Para isso traz uma contribuição de Étienne e Lerouge que diz que:

A construção de uma competência depende do equilíbrio da dosagem entre o trabalho isolado de seus diversos elementos e a integração desses elementos em situação de operacionalização. A dificuldade didática está na gestão, de maneira dialética, dessas duas abordagens. É uma utopia, porém, acreditar que o aprendizado sequencial de conhecimentos provoca espontaneamente sua integração operacional em uma competência (PERRENOUD, 1999, p.10).

Manfredi (1999) analisa se a noção de competência faz uma ruptura com o modelo anterior ou se representa uma nova roupagem. Destaca que o modelo de competência deixa os códigos sociais mais fluídos, o que permite que o enquadramento profissional e os critérios de mobilidade ocupacional sejam mais subjetivos. Isso favorece a flexibilização dos direitos trabalhistas o que consequentemente atende ao capital.

Nesse sentido, reafirmamos a hipótese de um movimento de reatualização, sem dúvida inovador, para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho” (p.16).

Concordando com Manfredi(1999), Dias (2002) faz uma análise em torno da noção de competências pautada no conceito de recontextualização³ desenvolvido por Bernstein. Para o qual o processo de reforma educacional sofre influências de aspectos como propostas curriculares diversas e políticas econômicas e culturais.

Em síntese, para Bernstein, as posições dominantes dos campos econômicos e de controle simbólico exercem fundamental papel na construção do discurso pedagógico oficial que recontextualiza [...] aquilo que se constituirá no discurso apresentado na reforma (DIAS, 2002, p.21).

Lembrando que este processo que caracteriza as reformas educacionais é resultado de uma disputa de interesses que são contraditórios: de um lado a competitividade e o lucro; de outro formar o cidadão e possibilitar um desenvolvimento sustentável. Para Dias a reforma educacional está relacionada à economia, portanto “com isso tem-se por objetivo fazer a educação mais disciplinada e competitiva” (DIAS, 2002, p.24). Assim, afirma que o conceito de reforma nem sempre quer dizer mudança ou novidade, pelo contrário, o que se observa é uma educação como a praticada no final do século XIX. E justifica sua opinião explicando que:

Nos diferentes campos científicos, o conceito de competência tem como centro o indivíduo e os procedimentos necessários à construção do próprio desenvolvimento, do desenvolvimento dos grupos e da sociedade em que participa. O modelo de competência se caracteriza pela criatividade e, a partir dele, os conhecimentos são adquiridos de forma tácita nas interações informais, estando, portanto, estreitamente vinculado às situações da vida prática. Sua lógica social está centrada na idéia de que não existe déficit e sim diferença, que o sujeito se auto-regula em uma perspectiva de evolução favorável, não estando submetido à regulação pública (DIAS, 2002, p.50).

Seguindo este mesmo caminho, Ramos (2002) afirma que as mudanças tecnológicas e na organização do trabalho impulsionou a necessidade da educação se aproximar do mundo produtivo. Nesse contexto é que surge a noção de competências associada ao trabalho e a noção de empregabilidade.

³Reconceitualização é utilizado como dar novos significados “para algo que se transfere de um contexto (empresarial) para outro (educacional)” (DIAS, 2002, p.23).

[...] no âmbito educacional, as apropriações apressadas e limitadas desta noção podem reduzir a educação profissional a práticas voltadas para formações restritas, num triste recuo a princípios educacionais considerados superados pelo debate educacional crítico das últimas décadas (RAMOS, 2002, p.403).

Uma crítica apresentada por Ramos (2002) diz respeito à característica individual da competência. Para a autora esta característica tende a despolitizar as relações sociais, já que estas “se pautam cada vez menos por parâmetros coletivos e políticos, para se orientarem por parâmetros individuais e técnicos” (p.407).

Perrenoud (1999) mantém seu entendimento afirmando que a utilização das competências na educação visa possibilitar a transferência do que se aprende na escola para as situações reais. E apresenta três equívocos frequentes em relação ao uso da formação por competências:

1. Usa-se o termo competência para designar os objetivos que se pretende alcançar. Porém, segundo o autor “a pedagogia por objetivos é perfeitamente compatível com um ensino centrado exclusivamente nos conhecimentos” (p.19), que é justamente o contrário do que se pretende com a formação por competência;
2. Outro equívoco encontra-se na relação de oposição entre competência e desempenho, já que para o autor uma competência só pode ser identificada através de desempenhos observáveis;
3. E por último, a compreensão da competência como uma faculdade genética, ou seja, sendo inerente à condição humana. Para o autor “as competências [...] são aquisições, aprendizados construídos, e não virtualidades da espécie” (p.21).

Observa-se certa tensão entre as posições de Perrenoud e Ramos. Para Perrenoud (1999), a ênfase nas competências não elimina a importância do conhecimento, pelo contrário, ele afirma ser o conhecimento necessário para a construção de competências. Ramos, por sua parte, acredita “que a

aprendizagem significativa não se processa pela primazia da ação, mas à medida que o pensamento trabalha com conceitos” (2002, p.419).

Aproximando-se do pensamento de Perrenoud, acredita-se que para além dos aspectos favoráveis ou das críticas, é preciso ter um olhar cuidadoso sobre essa temática na medida em que pode representar uma saída para o esgotamento do sistema educacional. Sem esquecer de salientar que trata-se de uma mudança difícil, já que implementar a formação por competência requer uma transformação na forma como se organizam os processos, assim como no papel dos sujeitos implicados nessa ação.

Metodologia

O objeto de estudo é o Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde, ofertado pela Escola Estadual de Saúde Pública – EESP no período de 2010 a 2012, tendo como principal objetivo analisar a concepção da formação por competências adotada pelo referido curso. Visto que, nos últimos anos, a noção de competência assumiu centralidade nos debates na educação, tornando-se assim o foco dessa análise.

Diante dos inúmeros e complexos desafios relacionados à atuação no campo da saúde e das mudanças no mundo do trabalho, fica mais evidente a necessidade de ações formativas para atender essas demandas. E esta escolha justifica-se pela atuação da pesquisadora na referida instituição.

Realizar esta pesquisa representou para a pesquisadora um esforço constante para manter o distanciamento necessário que o ‘olhar do pesquisador’ exige, além de manter o foco da pesquisa nos documentos escritos sem incorporar a experiência vivida, pois “no processo de articulação do presente com o passado, o pesquisador volta-se às suas raízes, ativa ou reativa a memória” (PIMENTEL, 2001, p.192).

Vale salientar que o quadro funcional da EESP – por ser uma diretoria da Secretaria de Saúde do Estado – é formado por profissionais de saúde, que a despeito de acumular experiência na docência e títulos acadêmicos, em sua maioria, não possuem formação específica para lidar com aspectos da pedagogia. Isto torna ainda mais evidente a necessidade de investir na análise

dos processos formativos visando identificar a coerência do seu fazer com os referenciais da educação, associado à concepção de saúde proposta pela Reforma Sanitária.

Outro aspecto importante a ser destacado é em relação à compreensão dos conceitos de educação e formação utilizados neste estudo. Entende-se educação a partir do referencial de Saviani (2010) que ao citar Freire afirma que:

É impossível propormos que a educação deve ser apenas adaptação. Não basta. Educar é bem mais do que simplesmente capacitar técnica e cientificamente. Capacitar, nesses termos, significa adestrar. Penso que isso é reacionário. Assim como foram reacionários aqueles que, no passado, pensavam que educar era apenas politizar sem se preocupar com a formação técnica, instrumental (SAVIANI, 2010, p. 15).

Macedo (2011) compreende a formação “como a *experiência* de um Ser que aprende” e é capaz de refletir sobre a experiência. E inerente à condição humana e se estabelece numa ação relacional. Assim, para este autor a formação é “*fundante da educação*”.

Desse modo, a integração educação-trabalho impulsionada por uma qualificação técnica e científica, associada a currículos críticos e solidários pode contribuir para mudanças nas práticas de atenção à saúde.

Caracterização do Objeto de Estudo

O Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde (CEGTES) consiste em um curso de especialização na modalidade presencial com carga horária de 400 horas, distribuídas em 260 horas de interação pedagógica presencial, 60 horas de interação no processo de trabalho (práticas) e 80 horas de atividades de Educação a Distância (EAD). As aulas presenciais foram distribuídas em 07 módulos de ensino-aprendizagem com início em maio de 2010 e encerramento em março de 2012 com as apresentações dos Trabalhos de Conclusão de Curso.

Foram ofertadas 200 vagas, distribuídas entre os municípios sede de microrregião/ DORES (66), setores de gestão de pessoal das unidades

hospitalares e centros de referência da Rede Estadual (35), setores de E.P das unidades hospitalares e centros de referência da Rede Estadual (35) e nível central (64).

A produção dos dados

Nesta pesquisa realizou-se análise documental e pesquisa bibliográfica. Este estudo privilegia os documentos oficiais da EESP para sua análise. Concorda-se com Dias (2002) que ao citar Goodson considera que os documentos escritos trazem em si a potencialidade da materialização, mesmo considerando que não se reproduzam integralmente nas suas práticas. Expressam a imagem objetivo da instituição, e acreditamos ser necessário conhecer e analisar esses referenciais teóricos para posteriormente avaliar sua aplicabilidade.

Dias (2002) ainda afirma que é importante estudar as propostas curriculares para compreender as finalidades a que se pretende a ação formativa, conhecer o contexto histórico-social em que foi formulado. A isso podemos acrescentar questões relacionadas à formação de pessoal na saúde e a conformação de espaços de integração ensino-serviço. Salientamos que utilizou-seo currículo escrito, mas para Macedo e Guerra (2013) o currículo deve acompanhar as transformações do cotidiano, sendo “um *texto* em constante *escrita*” (p.10).

Na análise documental, foram contemplados em um primeiro momento os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico da EESP, o Projeto Pedagógico e o Relatório Final do curso em questão. No decorrer da pesquisa outros documentos se incorporaram à análise por considerarmos sua contribuição para a compreensão do contexto histórico: Relatório final da Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde(1986),Princípios e Diretrizes para NOB/RH – SUS (2005) e a Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde (2012).

Acreditamos que a análise documental oferece possibilidade de entendimento de como a noção de competências foi incorporada aos processos formativos da EESP. Assim, como afirma Pimentel (2001) trata-se de um processo de garimpagem onde os documentos precisam ser

encontrados, selecionados e tratados de acordo com a finalidade da pesquisa (PIMENTEL, 2001). A opção pela análise detalhada destas fontes escritas permitiu identificar a concepção de competência adotada no projeto pedagógico do curso objeto desta pesquisa.

A pesquisa bibliográfica teve como foco a produção nacional compreendida entre os anos de 1992 e 2014. Além de livros, a pesquisa aconteceu nas bases de dados virtuais – google acadêmico e scielo. Essa mudança no padrão de acesso às informações é explicada pelo impacto da tecnologia de informação, e da internet em particular. Ohira e Prado (2002), afirmam que “com o surgimento da Internet, a biblioteca ganha nova dimensão: deixa de ter somente um espaço físico e ganha um novo espaço – o ciberespaço” (p.61).

Para delimitar a pesquisa ao seu objetivo foram utilizados os seguintes descritores: pedagogia por competências, educação por competência e formação por competência. Na busca às bases de dados referidas, adotando-se estes descritores, foram encontrados 73 artigos. Destes foram selecionados 17 publicações para leitura em profundidade entre artigos, periódicos e dissertação, utilizando como critério tratar da noção de competência associada à educação. E durante o processo procuramos centrar a pesquisa na formação profissional por competências.

A pesquisa bibliográfica ofereceu oportunidade para conhecer a inserção da noção de competências na educação e os modelos que orientam o seu uso, o que permitiu a intersecção dessa área do conhecimento com a saúde, mas especificamente, com a proposta de formação da EESP.

Resultados e Discussão

Sistematização dos modelos de competência na perspectiva da formação

Na revisão bibliográfica empreendida foi possível distinguir quatro modelos: condutivista, funcionalista, construtivista e o crítico-emancipatório. O primeiro tem sua origem nos Estados Unidos e seus fundamentos advêm da psicologia de Skinner e da pedagogia dos objetivos de Bloom. Um currículo orientado por este modelo visa atingir “a eficiência e adaptação ao mercado de

trabalho” (LIMA, 2005, p. 371), tendo assim uma forte influência nos países capitalistas, entre eles o Brasil.

O modelo funcionalista predominou na Inglaterra, sendo fundamentado no pensamento funcionalista da sociologia e da Teoria dos Sistemas Sociais. Neste modelo as competências estão relacionadas com os resultados esperados. O construtivista tem suas origens na França e foi desenvolvido a partir de “uma metodologia de investigação que combina pesquisa/ação com reflexão/ação” (DELUIZ, 2001, p. 12), desenvolvida por Bernard Schwartz.

Já o modelo crítico-emancipatório fundamenta-se no pensamento crítico-dialético que tem como principais pensadores Karl Marx e Friedrich Engels. Trata-se de uma concepção filosófica que considera que “o ambiente, o organismo e fenômenos físicos tanto modelam os animais e os seres humanos, sua sociedade e sua cultura quanto são modelados por eles” (Wikipédia). Este pensamento surgiu da crítica à sociedade capitalista, e assim considera os aspectos do processo de trabalho e os relacionados aos trabalhadores. Segue abaixo o quadro 1 com as seguintes características descritas:

Quadro 1 – Modelos da Formação por Competência

Modelo	Principais Características	Contribuições	Limites
Construtivista	Considera o objetivo da eficiência social	Associar o conhecimento utilizado na formação às utilidades práticas, assim o conhecimento tem uma finalidade	Reduz a competência aos objetivos
	As competências visam alcançar resultados específicos, em condições específicas		O centro da educação é a técnica É voltada para atender às necessidades do mercado de trabalho
Funcionalista	Considera a relação com o contexto	Procura entender a função do sujeito em relação ao entorno	As tarefas transformam-se nas competências, ou seja, são reduzidas às atividades observáveis
	A formação visa desenvolver competências para atingir os resultados, sem analisar o processo		
Construtivista	Considera as capacidades individuais e coletivas, ou seja, leva em consideração também o aspecto do trabalhador	O mercado de trabalho deixa de ser o centro da formação	Centrado na dimensão individual, sem levar em consideração a dimensão sócio-política
Emancipatório	Atende aos interesses do trabalhador e os aspectos do processo de trabalho	Além dos aspectos individuais, considera também os	A dificuldade de implementação por exigir mudanças de

	Noção de competência multidimensional	socioculturais e históricos	e diversos setores: escola (professores e discentes), família, sociedade.
--	---------------------------------------	-----------------------------	---

Analisando os dois primeiros modelos percebemos que “a matriz condutivista/behaviorista e a funcionalista estão estritamente ligadas à ótica do mercado e limita-se à descrição de funções e tarefas dos processos produtivos” (DELUIZ, 2001, p.12). A formação é elaborada a partir de condutas ou desempenhos observáveis para atingir os resultados. Assim, o saber e a autonomia dos sujeitos ficam limitados ao desempenho das tarefas, o que reduz as possibilidades da formação dos trabalhadores.

Da análise, percebe-se um avanço entre estes modelos e o construtivista, ao considerar que a formação não é centrada apenas nas necessidades do mercado de trabalho. Assim, tem-se oportunidade para que o sujeito tenha suas necessidades atendidas. Porém, este modelo não ultrapassa os aspectos individuais, limitando a possibilidade de formar sujeitos capazes de compreender as relações sociais e de poder em que estão inseridos.

O modelo crítico-emancipatório surgiu com o objetivo de cobrir as lacunas deixadas pelo anterior. Assim, ele propõe uma formação que contemple os interesses do sujeito e os aspectos do processo de trabalho. E para minimizar a individualização, este modelo considera também os aspectos socioculturais e históricos. Considera-se esse um avanço significativo, pois é sabido que a sociedade brasileira precisa investir mais no aspecto político da formação do cidadão.

Na pesquisa bibliográfica foi possível identificar que os principais desafios em relação ao marco de referência da formação por competências dizem respeito à característica subjetiva, que pode privilegiar os aspectos individuais em detrimento do coletivo. Assim, como o equívoco de que trabalhar com competência é incompatível com o conhecimento e, neste aspecto, Perrenoud (1999) afirma que para desenvolver competências o sujeito necessita ter acesso ao conhecimento. O que diferencia é que neste modelo ele vem associado a uma utilidade prática.

Outro desafio encontra-se no aspecto inovador desse processo e diante da exigência de uma mudança em diversos níveis para sua efetivação. Concorda-se com Perrenoud (1999) ao explicar que a proposta da formação

por competências requer mudanças na fazer do professor e do discente, dos programas, da avaliação, do papel das famílias e

Essas transformações suscitam a resistência passiva ou ativa por parte dos interessados, de todos aqueles a quem a ordem gerencial, a continuidade das práticas ou a preservação das vantagens adquiridas importam muito mais do que a eficácia da formação (PERRENOUD, 1999, p.33).

O modelo de competência adotado no projeto pedagógico do curso: análise de coerência

A partir da sistematização e tipificação dos modelos de formação por competência apresentado no tópico anterior, pretende-se neste ponto identificar e analisar o referencial adotado no Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde – CEGTES, problematizando em que medida os modelos citados apresentam coerência com os documentos analisados.

Antes de deter-se na análise específica do projeto pedagógico cabe contextualizar brevemente alguns elementos políticos institucionais. Em primeiro lugar, destaca-se o fato que em 2012, no momento da revisão do documento da política, percebeu-se um equívoco em relação ao termo educação permanente utilizado até então como um conceito estruturante e, posteriormente, como dispositivo na oferta de tecnologias para as ações de ensino-aprendizagem dos trabalhadores da saúde na Bahia.

De acordo com as definições elaboradas pela Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde, percebeu-se que o conceito de educação na saúde precede e fundamenta a educação permanente em saúde. Assim, optou-se por intitular como Política Estadual de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Após essa contextualização sócio-política apresentamos os achados da pesquisa de acordo com os objetivos propostos no estudo.

O Curso de Especialização em Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde – CEGTES foi elaborado em 2009-2010 por representantes das diretorias que compõem a Superintendência de Recursos Humanos em Saúde da SESAB tendo como objetivo a formação e qualificação

de profissionais que atuam na área de Gestão de Pessoas e Educação nas Unidades da Rede SUS-BA.

O CGTES iniciou em maio/2010 com 236 discentes matriculados e finalizou em fevereiro/2012 com 142 aprovados entre especialistas, aperfeiçoamento e atualização. Da análise dos documentos arquivados na secretaria acadêmica da EESP foi possível identificar o perfil dos ingressos a seguir: 84,33% são do sexo feminino; em relação à escolaridade 62,3% possuíam nível universitário, 31,4% nível técnico e 6,3% não foi possível identificar. Em relação ao local de trabalho identificou-se que 61,1% dos ingressos exerciam suas atividades em unidades de saúde localizadas em Salvador, 36,4% em unidades na Região Metropolitana e interior do estado, e 2,5% não informaram.

Na justificativa do projeto político-pedagógico do curso destacou-se que ele foi elaborado levando em consideração que a formação é um dos desafios para a consolidação do SUS e, aliado a isto, que a área de Gestão do Trabalho e da Educação em Saúde envolve habilidades técnicas, políticas e normativas específicas que demonstram a necessidade de qualificação dos profissionais.

De imediato ressalta-se que no projeto do curso não se identifica uma referência explícita o modelo de competência adotado. Este aspecto já suscitaria uma reflexão. Contudo, com base nas características dos diferentes modelos de competência aqui apresentados é possível identificar que conceitualmente a proposta pedagógica do curso tende para o modelo crítico-emancipatório, na medida em que mesmo sendo uma ferramenta utilizada para atender às necessidades de implementação de uma política, estabelece espaço para o desenvolvimento dos interesses dos trabalhadores conforme o trecho a seguir:

Considerando que este curso tem como público-alvo trabalhadores da saúde que atuam no setor de gestão de pessoal e educação permanente em saúde, o processo de trabalho desses profissionais será o fio condutor da proposta pedagógica, aqui descrita. Desse modo, a práxis cotidiana desses sujeitos permeará todas as atividades do processo educativo, que deve ser entendido não como simples aplicação de conteúdos e técnicas, mas como uma articulação fundamental com o próprio trabalho [...] (BAHIA, 2010, p.7).

Assim, identifica-se na análise documental que a adoção do modelo de competências para embasar a construção curricular dos cursos da EESP é justificada com base no propósito de priorizar o conhecimento prático e as experiências do discente-trabalhador. Além de reconhecer o saber dos sujeitos envolvidos, os documentos consideram o contexto social em que estão inseridos e relatam iniciativas para estimular a autonomia, observados nos trechos abaixo:

[...] atividades em sala de aula[...] deverão possibilitar e fomentar a troca de experiências e saberes entre os envolvidos [...] (BAHIA, 2010, p.8).

[...] a cada temática os participantes do curso deverão ser estimulados a fazer uma análise da situação de sua área de abrangência com relação ao assunto a ser abordado. (BAHIA, 2010, p.11).

Outro aspecto que nos leva a relacionar o projeto do CEGTES ao modelo crítico-emancipatório, é o reconhecimento de que “a Gestão de Trabalho e da Educação Permanente em Saúde envolve habilidades técnicas, políticas e normativas que precisam ser desempenhadas com destreza pelos gestores” (BAHIA, 2010, p. 10), se aproximando da noção de competência multidimensional. Assim como, considera as lacunas historicamente acumuladas como: precarização das relações de trabalho e vínculos; inadequação dos processos pedagógicos, administrativos e financeiros para a formação e desenvolvimento dos trabalhadores às necessidades do SUS-BA; insuficiência de qualificação técnica e de especialização na área de saúde dos gestores (BAHIA, 2010).

Ao proceder à análise de coerência do projeto pedagógico do curso com a noção de competência identificamos que em relação à definição das competências e habilidades o CEGTES se aproxima do modelo crítico-emancipatório. De acordo com o Quadro abaixo é possível identificar que se estabeleceram competências contextualizadas historicamente (quando pretende alcançar a compreensão da reforma do setor saúde, conhecer a área específica do curso e analisar seu potencial de integração) e que favorecem a autonomia e emancipação das relações de trabalho (quando propõe

problematizar o processo de trabalho e refletir sobre possibilidades de mudanças).

Quadro 2 – Competências e Habilidades

Competências	Habilidades
1. Compreender a reforma do setor saúde, suas implicações e responsabilidades para a gestão do trabalho e da educação permanente em saúde;	1. Possuir conhecimentos sobre a reforma do setor saúde e sua relação com a gestão do trabalho e a educação permanente em saúde;
2. Conhecer a área de gestão de pessoal e educação permanente em suas especificidades e crescentes complexidades institucionais;	2. Administrar e desenvolver a área de gestão de pessoal e educação permanente frente às suas especificidades e às crescentes complexidades institucionais;
3. Analisar o potencial de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P com as demais instâncias do SUS-Ba;	3. Construir estratégias de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P com as demais instâncias do SUS-Ba;
4. Problematizar o processo de trabalho, identificando as mudanças capazes de repercutir na formação em saúde;	4. Produzir mudanças que tenham repercussão na formação em saúde, utilizando os conhecimentos teóricos e práticos adquiridos;
5. Investigar o cotidiano de trabalho com vistas a mapear e conhecer especificidades, situações-problema e possibilidades de mudança;	5. Produzir e disseminar conhecimentos e tecnologias na área da gestão do trabalho e educação permanente em saúde;
6. Elaborar um plano de trabalho (ou intervenção) para atuar na gestão local dos núcleos de gestão de pessoal e educação permanente em saúde, observando a PEGTES e os princípios do SUS, bem como a racionalidade das ações.	6. Gerenciar os núcleos de gestão de pessoal e educação permanente, com base na PEGTES e nos princípios do SUS.

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CGTES, 2010.

Cabe ressaltar, retomando ao Quadro 2, a separação entre competência e habilidade, considerando que as habilidades estão inseridas na competência, assim como os conhecimentos, valores, atitudes Deluiz (2001) afirma que existe uma:

[...] a confusão conceitual entre competências e habilidades. Se, por definição, as competências são operações mentais que articulam e mobilizam os conhecimentos, as habilidades e os valores, as habilidades seriam, então, elementos constitutivos das competências. A identificação das competências, das habilidades e das bases tecnológicas, feita de forma separada, fragmentada, nas matrizes de referência das áreas profissionais, converte-se, portanto, em uma incoerência teórico-metodológica (DELUIZ, 2001, p.8).

Antes de seguir, cabe apresentar a correspondência entre as competências e os objetivos específicos estabelecidos no projeto do curso,

compreendendo que este deve ser um ponto de partida e não limitando as competências aos objetivos.

Quadro 3 – Correspondência entre os objetivos e as competências

Objetivos Específicos	Correspondência com as competências referidas
Instituir um processo educativo que contribua para organizar a PEGTES de forma regionalizada	Compreender a reforma do setor saúde, suas implicações e responsabilidades para a gestão do trabalho e da educação permanente em saúde
	Conhecer a área de gestão de pessoal e educação permanente em suas especificidades e crescentes complexidades institucionais
	Analisar o potencial de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P com as demais instâncias do SUS-Ba
Analisar criticamente a reforma do setor saúde, suas implicações e responsabilidades para a gestão do trabalho e a educação permanente em saúde;	Compreender a reforma do setor saúde, suas implicações e responsabilidades para a gestão do trabalho e da educação permanente em saúde
Qualificar profissionais de saúde do SUS-Ba para que possam administrar e desenvolver a área de gestão de pessoal e educação permanente, frente às suas especificidades e às crescentes complexidades institucionais	Conhecer a área de gestão de pessoal e educação permanente em suas especificidades e crescentes complexidades institucionais
	Analisar o potencial de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P com as demais instâncias do SUS-Ba
Identificar estratégias de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P, com as demais instâncias do SUS-Ba;	Analisar o potencial de integração entre as diferentes estruturas organizacionais da gestão de pessoal/E.P com as demais instâncias do SUS-Ba
Promover nos profissionais a capacidade de produzir e disseminar conhecimentos e tecnologias na área da gestão do trabalho e educação permanente;	Problematizar o processo de trabalho, identificando as mudanças capazes de repercutir na formação em saúde;
	Investigar o cotidiano de trabalho com vistas a mapear e conhecer especificidades, situações-problema e possibilidades de mudança
	Elaborar um plano de trabalho (ou intervenção) para atuar na gestão local dos núcleos de gestão de pessoal e educação permanente em saúde, observando a PEGTES e os princípios do SUS, bem como a racionalidade das ações.
Qualificar técnico, teórico, político e pedagogicamente os profissionais para o	Compreender a reforma do setor saúde, suas implicações e responsabilidades para a gestão do trabalho e da educação permanente em saúde
	Conhecer a área de gestão de pessoal e educação permanente em suas

processo de gestão local dos núcleos de gestão de pessoal e educação permanente, conduzindo-os ao patamar de atores sociais das reformas necessárias às esferas do trabalho e da educação na saúde	especificidades e crescentes complexidades institucionais
	Problematizar o processo de trabalho, identificando as mudanças capazes de repercutir na formação em saúde;
	Investigar o cotidiano de trabalho com vistas a mapear e conhecer especificidades, situações-problema e possibilidades de mudança

É possível inferir que o projeto do referido curso estabeleceu coerência com as competências a serem desenvolvidas, porém identifica-se uma lacuna no que se referi ao último objetivo, sendo contemplado parcialmente. Considera-se, concordando com Ramos (2002), que para o desenvolvimento de competências é necessário considerar também as relações sociais, ou seja, compreender as relações que ultrapassam o setor saúde.

Conteúdo Programático e Metodologia

Para atender ao que se propõe no Quadro2, o curso foi planejado para acontecer em 400 horas, distribuídas em 260 horas de interação pedagógica presencial, 60 horas de interação no processo de trabalho (práticas) e 80 horas de atividades de Educação a Distância (EAD). Esta carga horária encontra-se descrita na metodologia do projeto, que ao considerar o processo de trabalho como princípio educativo e a problematização permitem espaço para o discente “expressar suas percepções acerca da realidade ou da temática a ser discutida”, que leva a “conduzir e direcionar o processo de ensino-aprendizagem” (BAHIA, 2010, p. 11).

Identificamos que a metodologia do projeto apresenta elementos que nos permitem inferir a coerência com a formação por competências, ao descrever que:

A partir dos objetivos específicos e da análise das atribuições que constituem o processo de trabalho do público-alvo (em seu objeto, meios, instrumentos de trabalho e relações técnico-sociais), foram descritas as competências, as habilidades e os conteúdos que irão subsidiar e facilitar o desenvolvimento das práticas que já vêm sendo realizadas, qualificando-as (BAHIA, 2010, p. 7).

Os conteúdos do curso foram organizados em sete módulos que abordaram temas relacionados aos principais problemas enfrentados nesta área de atuação, a partir do levantamento organizado pelas diversas áreas técnicas da SESAB para a construção do documento da política. Conforme demonstra o Quadro 4:

Assim, ao envolver e articular diferentes atores sociais no processo de construção, com a participação efetiva dos sujeitos, tornou-se possível conceber uma política que expressa as inquietações e necessidades dos trabalhadores da saúde, daí a importância de tomá-la como base e eixo norteador deste curso (BAHIA, 2010, p.10).

Quadro 4 – Distribuição dos Conteúdos por Módulo

MÓDULO	CONTEÚDOS	DURAÇÃO
I – POLÍTICAS DE SAÚDE	Serão abordados aspectos das Políticas de Saúde e, dentro delas, o papel da Gestão do Trabalho e da Educação Permanente.	Presencial: 20 Atividade Prática: 0 AVA: 10 TOTAL: 30
II – GESTÃO DO TRABALHO	Serão desenvolvidos conteúdos afeitos à gestão do trabalho em saúde, incluindo as mudanças no mundo do trabalho, legislação atinente ao servidor e à Política de Gestão do Trabalho e Educação Permanente em Saúde.	Presencial: 40 Atividade Prática: 20 AVA: 20 TOTAL: 80
III – PLANEJAMENTO E GESTÃO DO TRABALHO EM SAÚDE	Serão abordados assuntos relacionados ao Planejamento e Gestão do Trabalho em Saúde, incorporando o emprego de instrumentos administrativos para o gerenciamento de pessoal na saúde.	Presencial: 40 Atividade Prática: 20 AVA: 20 TOTAL: 80
IV – ELEMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA NO CONTEXTO DA GESTÃO DO TRABALHO	Os conteúdos abordados neste módulo estão pautados, essencialmente, no planejamento da administração de pessoas, legislação previdenciária e sistema de informação para a gestão de pessoas.	Presencial: 40 Atividade Prática: 10 AVA: 15 TOTAL: 65
V – GESTÃO DA EDUCAÇÃO PERMANENTE EM SAÚDE	Abrangerá conteúdos teórico-práticos que respondam às necessidades relativas à gestão da educação permanente em saúde. Apresentará as especificidades do processo de trabalho e habilidades necessárias aos profissionais da área.	Presencial: 40 Atividade Prática: 10 AVA: 15 TOTAL: 65
VI – SAÚDE DO TRABALHADOR	Os temas abordados serão voltados ao processo de trabalho, saúde e valorização do trabalhador.	Presencial: 40 Atividade Prática: 0 AVA: 0 TOTAL: 40
VII – METODOLOGIA DO TRABALHO CIENTÍFICO	Será elaborado o relatório das atividades práticas e a consolidação do TCC, cujo formato será discutido com a coordenação pedagógica do curso.	Presencial: 40 Atividade Prática: 0 AVA: 0 TOTAL: 40
TOTAL		Presencial: 260 Atividade Prática: 60 AVA: 80 TOTAL: 400

Fonte: Projeto Político-Pedagógico do CGTES, 2010.

Ao analisar a noção de competência também é possível identificar que a proposta pedagógica em questão se afasta do modelo funcionalista, pois não descrevem as atividades requeridas para o exercício da função. Outro ponto de afastamento refere-se à análise do processo de trabalho, onde a proposta não é construída a partir das funções/atribuições. Com isso, é possível perceber uma tentativa de não reduzir a formação às necessidades exclusivas do mundo do trabalho.

Ramos (2002) apresenta críticas à utilização do modelo de competências na educação, por acreditar que este favorece apenas ao interesse do capital, sem contemplar as necessidades da classe trabalhadora. É possível observar que a autora compreende que uma formação por competências deve partir da análise do processo de trabalho, ter uma organização modular, além de utilizar a abordagem baseada em projetos ou resolução de problemas.

Seguindo esse raciocínio e diante da análise do projeto pedagógico do CEGTES é possível afirmar que este curso segue o entendimento da formação por competências. Porém, Ramos (2002) pontua que os currículos organizados por módulos devem permitir “aos trabalhadores a construção de seus próprios itinerários de formação” (p. 406) e, nesta análise, não foi possível identificar a possibilidade do discente-trabalhador construir o seu caminho formativo.

Na análise da opção metodológica contida no PPP encontramos referência à problematização, a qual é descrita como estratégia que visa oportunizar a reflexão dos discentes a partir dos problemas vivenciados nos seguintes momentos: análise da realidade (permite conhecer a concepção do discente a respeito da temática), identificação dos pontos-chave (destacar o que é relevante para aprofundar a análise), teorização (buscar referenciais teóricos para fundamentar os aspectos observados), formulação de hipóteses (estruturar possibilidades de resolução do problema) e aplicação à realidade.

Esta concepção se relaciona com o modelo de formação por competências na medida em que a prática pedagógica descrita no projeto pode “propiciar o exercício contínuo e contextualizado dos processos de mobilização, articulação e aplicação dos saberes” (RAMOS, 2002, p. 408). Da análise do Relatório Final do curso destacamos que a opção metodológica foi avaliada pela coordenação positivamente quando afirmam que:

[...] os resultados das avaliações de desempenho dos discentes e do curso em si denotam que houve ampliação da produção e disseminação do conhecimento na rede a partir desta experiência, bem como o fortalecimento da área da gestão do trabalho e educação permanente nas unidades contempladas. (BAHIA, 2012, p. 20).

Todavia, não identificamos no relatório uma reflexão mais profunda acerca da possível contribuição da utilização da problematização para o alcance das competências estabelecidas.

Outra opção presente é o trabalho como princípio educativo, a escolha justifica-se por considerar que o público-alvo dessa ação é formado por trabalhadores da saúde, sendo eleito como eixo central o processo de trabalho dos discentes. Na análise desse tópico é possível perceber que a proposta atende ao que se espera de uma formação por competências na medida em que é possível identificar uma interlocução da proposta com o processo de trabalho a partir das necessidades levantadas pelos próprios discentes/trabalhadores. Como demonstra o trecho abaixo que trata da organização dos módulos:

[...] nos quais se buscará articular o conhecimento técnico, teórico, político e pedagógico, com a finalidade de instrumentalizar os discentes para uma abordagem integral e interdisciplinar dos problemas enfrentados em sua área de atuação (BAHIA, 2010, p. 6).

Um aspecto importante para um estudo que se propõe a analisar a formação por competências é a avaliação, pois para Perrenoud (1999) “uma avaliação centrada em conhecimentos descontextualizados arruinaria qualquer abordagem por competências” (p.66). É indispensável neste tipo de abordagem utilizar aspectos da avaliação formativa, o que significa que a avaliação deve contemplar o processo de cada um para adquirir o conhecimento e não apenas ao adquirido. Com isso não cabe avaliações padronizadas nem comparações entre os discentes, mas sim “uma comparação entre a tarefa a realizar, o que aluno fez e o que faria se fosse mais competente” (PERRENOUD, 1999, p. 78).

Os discentes do curso foram avaliados nos momentos presenciais e a distância pelos professores mediadores considerando o aproveitamento, o itinerário e o compromisso no conjunto das atividades do curso. A certificação

como especialista foi condicionada a aprovação com média mínima 7 (sete) nos módulos e no TCC, e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) por módulo.

Observa-se, portanto que o projeto pedagógico contemplou duas modalidades de avaliação: uma tecnicista e outra que prioriza situações de ensino-aprendizagem. Na medida em que estabelece a frequência mínima e a elaboração do TCC para titulação de especialista, mas também propõe atividades que ensejam o processo de reflexão sobre a realidade a partir dos subsídios adquiridos nas aulas e nos trabalhos de grupo, contribuindo para a identificação de uma situação-problema que se constituiu em objeto de futuras intervenções. Porém, não foi possível identificar nos documentos as atividades propostas aos discentes por módulo, o que reduz a possibilidade da análise sobre coerência do formato da avaliação à formação por competências.

Conforme informado, o curso teve 236 discentes matriculados, mas, finalizou apenas 142 aprovados entre especialistas, aperfeiçoamento e atualização. Sendo que destes, 86 entregaram e apresentaram os Trabalhos de Conclusão de Curso – TCC. A identificação do perfil dos ingressos nos permitiu identificar que 31,4% do quadro de discentes foi composto por trabalhadores com nível médio de escolaridade, este é um ponto que explica a diferença. E o relatório final também informa que esta diferença pode ser explicada por outro aspecto: “o desempenho do discente durante o curso, avaliado com base nas médias obtidas em cada módulo e nas frequências” (BAHIA, 2012, p. 20).

Cabe ressaltar que o relatório não apresenta com exatidão o número de discentes que concluíram como especialistas, pois “o número de TCC produzido não corresponde ao número de discentes que receberão o título de especialista” (BAHIA, 2012, p.20). Todavia, esta diferença também pode demonstrar que o objetivo do curso não estava centrado em títulos e sim na perspectiva do discente/trabalhador interagir com o conhecimento, na medida em que foi possibilitado elaborar o TCC mesmo sem ter as condições necessárias para receber o título de especialista.

Ponto de chegada ou ponto de partida? Considerações finais

É necessário realizar uma interlocução entre educação e saúde, compreendendo que na relação entre a formação de trabalhadores de saúde e sua prática é necessário analisar a influência exercida pelos aspectos econômicos, políticos e ideológicos. Nesse sentido é que Nunes (1999) cita Donnangelo e Perreira para afirmar que:

Assim como a educação, a saúde constitui-se em uma prática social que deve ser analisada a partir da estrutura concreta das sociedades onde ela se desenvolve, ou seja, a partir das relações estabelecidas no contexto de um modo de produção específico – o modo de produção capitalista (DONNÂNGELO; PERREIRA, 1997). Esta afirmação parte do princípio de que existe uma relação intrínseca entre a situação de saúde de uma dada população e o modo como se organiza a sociedade em cada momento histórico (NUNES, 1999, p. 57).

Diante deste contexto, em que as relações de produção determinam a educação e a saúde, faz-se necessário compreender que as características do mundo do trabalho (flexibilização da produção, integração dos setores, multifuncionalidade dos trabalhadores) vão impactar as ações formativas na saúde.

Foi assim que a noção de competência aportou na educação. O resgate histórico apresentado mostra que a mesma surgiu num momento de mudança do sistema de produção para atender a lógica do capital. Isso demonstra a necessidade de lançarmos um olhar crítico sobre esse tema, pois assim como em Brasil (2003) ao citar Nogueira, reconhece-se que:

Ao tratarmos da construção de uma Política de Recursos Humanos, na perspectiva do gestor do sistema de saúde, tomamos a noção da política de governo, como processo de escolhas públicas, direcionado à razão pública e ao interesse público, em especial, a política nacional de recursos humanos e sua relação com o processo de construção do Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2003).

Além das diversas visões teóricas para definir a noção de competências, a utilização desta concepção também enfrenta o entendimento dos que se colocam contrários. A despeito das idas e vindas que essa situação provoca,

destaca-se o aspecto positivo da crítica, na medida em que possibilita a reflexão.

Assim como na dialética marxista, consideramos que a contradição vai possibilitar a reflexão e o surgimento de novos conhecimentos, na medida em que o pensamento e as condições materiais evoluem devido às contradições superadas. Para Marx a dialética “não é apenas um método para se chegar à verdade”, ela faz parte da essência do ser humano, creditando à contradição o desenvolvimento dos fenômenos (GADOTTI, 2001, p.98). Nesse sentido, a dialética é entendida como uma “concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 2001, p.98).

Sendo a saúde e educação práticas sociais, incluídas num contexto social, significa que uma mudança nessas áreas traz inúmeras implicações. O que faz Perrenoud afirmar que a formação por competências:

[...] exige importantes transformações dos programas, das didáticas, da avaliação, do funcionamento das classes e dos estabelecimentos, do ofício do professor e do ofício de aluno (1999, p.33).

Com isso, compreende-se que adotar a concepção por competências na educação implica em mudanças não só da escola (professor, didática, método), como da sociedade (discentes, família, governo). Avalia-se que isso vai proporcionar um movimento interessante: que é a diluição da responsabilidade. Onde todos são responsáveis por uma educação de qualidade e não apenas a escola.

Assim, partindo do entendimento de que as políticas públicas, em especial as políticas de recursos humanos, representam escolhas de representantes legitimados para atender às necessidades públicas. E com a compreensão de que a contradição é o que proporciona a mudança, de acordo com o pensamento marxista, é que caracterizamos as concepções de competência na perspectiva da formação e analisamos a concepção adotada pela EESP em seus cursos.

Em se tratando da formação profissional observou-se ser apropriado utilizar a concepção por competências por tratar-se de uma formação no e para o trabalho onde é possível identificar e relacionar o que se espera do

discente/trabalhador. Porém, faz-se necessário identificar o modelo que fundamenta tal concepção, pois de acordo com Manfredi (1999) e Ramos (2002) se o modelo privilegia a perspectiva do capital e não do trabalho, trata-se apenas de um “movimento de reatualização”. Isto justifica o interesse do estudo e em sendo a EESP uma escola responsável pela qualificação dos profissionais que atuam no SUS.

É importante também considerarmos que os cursos de graduação da saúde, em sua maioria, são deslocados das necessidades do SUS, fazendo com que os profissionais ingressem no serviço público sem conhecer os princípios e diretrizes que preconizam o Sistema Único de Saúde. Isso reforça a necessidade do investimento na formação dos trabalhadores do SUS.

A análise documental averiguou que a adoção da concepção de competências para embasar a construção curricular dos cursos da EESP se alinha com o propósito de priorizar o conhecimento prático e as experiências do discente-trabalhador. Além de reconhecer o saber dos sujeitos envolvidos, os documentos consideram o contexto social em que estão inseridos e relatam a existência de espaços para estimular a autonomia.

Com isso, é possível deduzir que mesmo sendo estimulada para atender às necessidades para implementação de uma política, a proposta pedagógica do CEGTES prevê o estabelecimento de espaço para o desenvolvimento dos interesses dos trabalhadores como: progressão na carreira, compreensão do contexto histórico-social, reflexão sobre seu processo de trabalho, espaço para o aspecto interrelacional.

Contudo, ao considerar os dados aportados pelos principais documentos utilizados na pesquisa, bem como, o diálogo com especialistas no tema, viabilizado pela revisão bibliográfica, foram identificadas algumas incongruências ou fragilidades na pretendida formação por competência. Observou-se de imediato a ausência de explicitação acerca da concepção ou modelo de competência que norteia a(s) proposta(s) de curso da EESP. Quanto aos componentes centrais do projeto pedagógico, questiona-se a separação entre competência e habilidade. Identificamos também as lacunas para identificar a possibilidade do discente-trabalhador definir seu caminho de aprendizagem, assim como em relação a avaliação das competências estabelecidas.

A revisão bibliográfica permitiu aprofundar a compreensão da noção de competências na educação e, em especial, na formação profissional. E, após caracterizar as diferentes concepções de competência, relacionando-as à proposta pedagógica do CEGTES observamos que a EESP, tendo como base este curso, adotou a concepção por competências que se aproxima do modelo crítico-emancipatório, apesar de demonstrar necessidade de investir na oferta de um currículo flexível e na avaliação. Segundo o entendimento de Perrenoud, isso pode ser um caminho natural, por tratar-se de mudanças complexas que são realizadas por etapas.

Analisar a formação por competências nos cursos da EESP constitui um empreendimento relativamente complexo na medida em que esses dois campos, saúde e educação, são realizados por pessoas e para pessoas, ou seja, trata-se de um processo relacional que precisa levar em conta aspectos como a subjetividades e o contexto sociocultural. E nesse sentido, considera-se este estudo um ponto de partida para novas pesquisas, o que vai possibilitar ações formativas que desenvolvam o pensamento crítico dos trabalhadores, tendo como consequência a oferta de uma saúde com mais qualidade.

O estudo possibilitou identificar pontos fortes e limites, conceituais ou metodológicos na pretendida incorporação do modelo de formação por competência, focando especificamente, em um curso ofertado pela Escola Estadual de Saúde Pública. Por outro lado, considera-se que o desenho de estudo, baseado na pesquisa bibliográfica e na análise documental implicou um limitador no que se refere à possibilidade de apreender e/ou confrontar impressões, visões daqueles que atuaram e participaram como discentes do curso.

Sem dúvida, frente ao caráter polissêmico da noção de competência e do incremento na incorporação deste conceito na formação profissional, é imprescindível avançar na pesquisa sobre o tema. Considera-se, oportuno, em estudo futuros agregar outras estratégias metodológicas que possibilitem “observar o real”, apreender pontos de vistas e impressões, capturando assim dimensões mais complexas da formação por competência.

Referências

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Relatório final do curso de especialização em gestão do trabalho e educação permanente em saúde*. Salvador: SESAB, 2012.

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Política de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde*. Salvador: SESAB, 2012.

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Curso de especialização em gestão do trabalho e educação permanente em saúde*. Salvador: SESAB, 2010.

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Proposta de trabalho da coordenação de ensino da EESP*. Salvador: SESAB, 2008.

BAHIA. Secretaria da Saúde. *Projeto político-pedagógico da Escola Estadual de Saúde Pública – EESP*. Salvador: SESAB/EESP, 2007.

BORGES-ANDRADE, J. E.; ABBAD, G. S.; MOURÃO, L. Modelos de avaliação e aplicação em TD&E. In: ABBAD, G. S. et al. *Medidas de avaliação em treinamento, desenvolvimento e educação: ferramentas para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Conferência Nacional de Recursos Humanos para a Saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, 1986.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Direito sanitário e saúde pública*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Política de recursos humanos para o SUS: balanço e perspectivas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Conselho Nacional de Saúde: princípios e diretrizes para NOB/RH – SUS*. 3. ed. rev. atual. Brasília: Ministério da Saúde, 2005.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Curso básico de regulação, controle, avaliação e auditoria do SUS*. Brasília: Ministério da Saúde, 2006.

DELUIZ, N. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. Rio de Janeiro: SENAC, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/BTS/273/boltec273b.htm>. Acesso em: 06 maio 2014.

DIAS, R. E. *Competências: um conceito recontextualizado no currículo para a formação de professores no Brasil*. Rio de Janeiro, 2002. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do rio de Janeiro.

FILHO, A. A.; TELLES, J. L. *Formação de recursos humanos para a saúde: antigos problemas, novos desafios*. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/antenoramanciofilho.rtf. Acesso em: 02 fev. 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *Rev. Trab. Educ. Saúde*, v. 1, n.1, p. 45-60, 2003. <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r28.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2014.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, V. V. Competência: distintas abordagens e implicações na formação de profissionais de saúde. *Interface – Comunic, Saúde, Educ*, v. 9, n. 17, p. 369-379, mar/ago 2005.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v9n17/v9n17a12.pdf>

MACEDO, R.S.; GUERRA, D. *Da indissociabilidade como necessidade ao “interveniente estranho”*: sobre a relação educação, ensino, currículo e formação.

Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/35RA/trabalhos/TE-Anped2012-indissociabilidade.pdf>. Acesso em: dez. 2013.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educ. Soc.*, v.19, n.64, set.1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000300002

MARTINS, O. B.; MOSER, A. *Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch*. Disponível em:

www.partes.com.br/educacao/mediacaonaaprendizagem.asp. Acesso em: 01 out. 2013.

MIRA, V. L. et al. Análise do processo de avaliação da aprendizagem de ações educativas de profissionais de enfermagem. *Rev. Esc. Enferm. USP* [online].

2011, v. 45, n.spe, p. 1574-1581. Disponível em:

<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342011000700006>. Acesso em: 28 jun. 2012.

NUNES, C. A. *A formação em saúde coletiva e as práticas de saúde em programas comunitários*. Salvador, 1999. 137f. Dissertação (Mestrado em Saúde Comunitária) – Instituto de Saúde Coletiva, Universidade Federal da Bahia.

OHIRA, M. L. B.; PRADO, N. S. Bibliotecas virtuais e digitais: análise de artigos de periódicos brasileiros (1995/2000). *Ciênc. Inf.*, v. 31, n. 1, jan-abr., 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n1/a07v31n1.pdf>

OLIVEIRA, M. K. de. Vygotsky e o processo de formação de conceitos. In: LA TAILLE, Y. de. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992.

PAIM, J. S. *Saúde, política e reforma sanitária*. Salvador: CEPS/ISC, 2002.

PERRENOUD, P. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. *Cad. Saúde Pública*, v.19, n.5, p.1527-1534, set-out. 2003.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cad. Pesqui*, n. 114, p.179-195, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n114/a08n114>

PINTO, I. C. de M. et al. Trabalho e educação em saúde no Brasil: tendências da produção científica entre 1990-2010. *Ciênc. Saúde Coletiva*, v. 18, n. 6, p.1525-1534, jun. 2013.

RAMOS, M. N. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educ. Soc. Campinas*, v. 23, n. 80, p. 401-422, set. 2002. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

<http://>SOUZA, L. E. P. F.; BAHIA, L. Componentes de um sistema de serviços de saúde: população, infra-estrutura, organização, prestação de serviços, financiamento e gestão. In: PAIM, J. S.; ALMEIDA-FILHO, N. *Saúde coletiva: teoria e prática*. Rio de Janeiro: MedBook, 2014.

STRUCHINER, M.; GIANNELLA, T. R. *Aprendizagem e prática docente na área da saúde*. Washington: OPAS, 2005.

TRAD, L. A. B. Princípios e competências para uma avaliação construtivista em saúde: esboço para uma proposta de educação permanente. In: PINHEIRO, R.; LOPES, T. C. *Ética, técnica e formação: as razões do cuidado como direito à saúde*. Rio de Janeiro: CEPESC; IMS/UERJ; ABRASCO, 2010.

VEIGA, I. P. A. *A prática pedagógica do professor de didática*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1992.