



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE ENFERMAGEM

ELAINE KELLY NERY CARNEIRO-ZUNINO

**ENSINO INTEGRADO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM
ENFERMAGEM: CAMINHOS (DES) CONSTRUÍDOS**

SALVADOR

2021

ELAINE KELLY NERY CARNEIRO-ZUNINO

**ENSINO INTEGRADO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM
ENFERMAGEM: CAMINHOS (DES) CONSTRUÍDOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de doutora em Enfermagem e Saúde na Área de concentração: Enfermagem, Cuidado e Saúde, na Linha de Pesquisa: Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde.

Orientador: Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva
Co-Orientadora: Dra. Vânia Marli Schubert Backes

SALVADOR

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

- C289 Carneiro-Zunino, Elaine Kelly Nery.
Ensino integrado na formação técnica em enfermagem: caminhos (des) construídos/Elaine Kelly Nery Carneiro-Zunino. – Salvador, 2021.
212 f.: il.
- Orientador: Prof. Dr. Gilberto Tadeu Reis da Silva, Coorientadora:
Profa. Dra. Vânia Marli Schubert Backes.
Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem/
Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, 2021.
Inclui referências e anexos.
1. Educação profissional. 2. Educação técnica em enfermagem. 3. Pesquisa em educação de enfermagem. 4. Políticas educacionais. 5. Ensino médio integrado. 6. Modelos educacionais. 7. Educação libertadora. 8. Paulo Freire.
I. Universidade Federal da Bahia. II. Título.

CDU 616-083

ELAINE KELLY NERY CARNEIRO-ZUNINO

ENSINO INTEGRADO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: CAMINHOS (DES)CONSTRUÍDOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia como requisito de aprovação para obtenção do grau de doutora em Enfermagem e Saúde na Área de concentração: Enfermagem, Cuidado e Saúde, na Linha de Pesquisa: Formação, Gestão e Trabalho em Enfermagem e Saúde.

Aprovada em 20 de maio de 2021

BANCA EXAMINADORA



Gilberto Tadeu Reis da Silva

Doutor em Ciências e Professor na Universidade Federal da Bahia.

Assinado por: ISABEL MARIA RIBEIRO
FERNANDES
Num. de Identificação: B1108505251
Data: 2021.05.21 14:58:11+01'00'

Isabel Maria Ribeiro Fernandes

Doutora em Enfermagem e Professora Adjunta do Instituto Politécnico da Guarda – IPG/Portugal



Liliana Santos

Doutora em Saúde Pública e Professora do Instituto de Saúde Coletiva/UFBA



Maria de Fátima Mantovani

Doutora em Enfermagem e Professora Titular aposentada da Universidade Federal do Paraná(UFPR)



Silvana Lima Vieira

Doutora em Enfermagem e Professora na Universidade Estadual da Bahia.



Suplentes:

Simone Coelho Amestoy

Doutora em Enfermagem e Professora na Universidade do Vale do São Francisco

Giselle Alves da Silva Teixeira

Doutora em Enfermagem e Professora Assistente I da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

DEDICATÓRIA

A minha mãe Carmelita, pelo exemplo e incentivo ao caminho da educação, sempre ratificando que o conhecimento conquistado nunca poderá ser-lhes tirado.

A minha irmã Kátya, que me apoia e encoraja em momentos decisivos da minha vida.

A meu filho Caio, que ilumina o caminho do amor todos os meus dias.

AGRADECIMENTO

Agradeço a todos os meus professores, mestres que com paciência e dedicação foram tecendo a teia do conhecimento científico em minha vida.

Agradeço a todos os colegas de turma, aos colegas de trabalho, pois todos a sua maneira me estimularam de alguma forma a seguir esse caminho.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Gilberto Tadeu da Silva, pela paciência e perseverança com que me apoiou em todo esse processo, não só acadêmico, respeitando meu tempo de amadurecimento e minhas ambições, mesmo estas sendo diferentes de um padrão estabelecido, mas mesmo assim, ele não desistiu de mim, e sou muito grata a ele por isso.

Como não agradecer a Profa Vânia Marli Schubert Backes, que me ensinou o caminho da humildade no mundo acadêmico, o amor pelo que faz e a dedicação sempre de uma recém-formada na luta por uma formação humana e libertadora.

Agradecer a todos os pesquisadores e estudiosos que não deixaram a obra de Paulo Freire no esquecimento e que através delas pude me aproximar deste grande homem e educador, proporcionando que sua história ecoasse como um exemplo de força e determinação para a minha vida profissional e pessoal.

Agradecer a todos os sujeitos desta pesquisa, que aceitando contribuir com a pesquisa ajudaram gerar reflexões sobre o fazer cotidiano na formação técnica em enfermagem.

Agradecer a minha família que precisou dividir minha atenção ao longo destes anos de estudo. Meu filho Caio, minha sobrinha Paula, minha irmã Kátya, minha mãe Carmelita, meu pai Francisco e, meu amado esposo Rodrigo.

Agradecer a Branca que me possibilitou seguir em frente, cuidando de minha família, da minha casa, de mim, sempre com carinho e dedicação.

Agradecer as minhas companheiras/amigas de pesquisa da educação técnica Juliana Paiva, Juliana Ribeiro, Silvana Lima, e da amiga e companheira profissional Núbia Lino, vocês foram as extensões dos meus braços e pernas neste caminho, através de vocês pude percorrer o mundo.

Agradecer a equipe de funcionários do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, aos novos e antigos, que me ajudou a transitar no universo da Universidade Federal da Bahia.

Agradecer ao meu grupo de pesquisa GEPASE, que tanto contribuiu para meu crescimento acadêmico e possibilitou a construção de parcerias.

Agradecer a equipe de bolsista de iniciação científica que colaboraram na construção dessa pesquisa em nome de Ysabelle, Louise e Amanda

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) pela bolsa de estudo, ao CNPq pelo financiamento da pesquisa, a FAPESB pelo projeto de infra-estrutura do PGENF e, UFBA pela bolsa de iniciação científica.

Agradecer a vida pela oportunidade de realizar um sonho, o doutorado, que me fez abrir mão de tantas coisas, mas saio com a certeza que escolhi o caminho certo, que o sonho se torna realidade com o que nós fazemos dele, e sou muito grata a esse momento de tamanha aprendizagem pessoal, profissional, humana e crítica.

RESUMO

CARNEIRO-ZUNINO, Elaine Kelly Nery. **Ensino Integrado na Formação Técnica em Enfermagem: Caminhos (Des) Construídos**. Orientador: Gilberto Tadeu Reis da Silva. Co-Orientadora: Vânia Marli Schubert Backes. 2021. 205f. Tese (Doutorado em Enfermagem e Saúde) - Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

A pesquisa tem como objetivo geral analisar os caminhos (des) construídos do ensino médio integrado em enfermagem em escolas no estado da Bahia na perspectiva de uma educação libertadora e tem como objetivos específicos: 1) Identificar as escolas ofertantes da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada no estado da Bahia; 2) Conhecer os documentos institucionais teórico-metodológicos da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada, identificando elementos da prática libertadora; 3) Conhecer os métodos e recursos didático-pedagógicos utilizados no processo formativo no curso integrado em técnico de enfermagem; 4) Explicitar avanços, limites e desafios da modalidade integrada para a formação em enfermagem; 5) Refletir sobre a contribuição do ensino médio integrado em enfermagem na formação libertadora. Tratou-se de uma pesquisa de cunho exploratório e documental, do tipo estudo de casos múltiplos, com abordagem qualitativa, cujo referencial teórico-filosófico utilizado foi Paulo Freire. O lócus da coleta documental foi a base de dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica e da pesquisa de campo foram escolas no estado da Bahia. Realizou-se uma triangulação na coleta de dados, por meio de entrevista semiestruturada aos educadores e gestores, questionários aos educandos do último ano do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada e análise documental do plano pedagógico e currículo do referido curso. Os dados da pesquisa documental foram coletados de maio de 2018 a abril de 2019. Os dados dos questionários e das entrevistas foram coletados presencial ou a distância utilizando a plataforma *Google forms*[®], e o aplicativo MP3 *Skype Recorder* e foram coletados no período de agosto a outubro de 2019. Para análise dos dados da pesquisa documental e dos questionários utilizou-se o apoio do Programa *Microsoft Excel*[®] e as entrevistas foram gravadas e submetidas à análise de conteúdo temática de Bardin, com apoio do *software WebQda*[®]. Os resultados foram apresentados em quatro artigos e um capítulo de livro: Evidenciamos uma modalidade com baixa capilaridade no Brasil e com maior aderência na região Nordeste; os estudantes almejam com a formação integrada a inserção rápida no mercado de trabalho, e possuem conhecimento superficial das potencialidades desta modalidade para a classe trabalhadora; identificaram-se múltiplas concepções pedagógicas durante o processo formativo convergentes, principalmente, com o modelo tradicional de ensino, além de evidenciar a integração curricular como estratégia pontual e não como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem. Quanto a aproximação com o referencial teórico, duas categorias emergiram da análise de conteúdo: o movimento do diálogo dentro do curso como chave e entrave do processo formativo e a prática pedagógica na formação integrada em enfermagem, com os seguintes elementos desta prática estruturados em subcategorias: problematização, participação, leitura, pesquisa, contextualização e integração. A partir da análise dos dados constatamos que a proposta do ensino integrado evidencia fragilidades na incorporação da prática a teoria discutida nos planos de curso, mas percebemos avanços e possibilidades importantes para a construção de uma formação profissional técnica em enfermagem integral, humana e transformadora. Assim, com essa aproximação da formação integrada aos ensinamentos de Paulo Freire contribuimos para a construção de um inédito viável dentro da formação em enfermagem.

Palavra-chave: Educação Profissionalizante. Educação Técnica em Enfermagem. Pesquisa em Educação de Enfermagem. Ensino Fundamental e Médio. Métodos de Ensino. Teoria Crítica.

ABSTRACT

CARNEIRO-ZUNINO, Elaine Kelly Nery. **Integrated Teaching in Technical Education in Nursing: (Un) Constructed Paths**. Advisor: Gilberto Tadeu Reis da Silva. Co-Supervisor: Vânia Marli Shubert Backes. 2021. 205f. Thesis (Doctorate in Nursing and Health) - School of Nursing, Federal University of Bahia, Salvador, 2021.

The general objective of the research is to analyze the (un)constructed paths of integrated secondary education in nursing in schools in the state of Bahia from the perspective of a liberating education. Specific objectives 1) Identify the schools offering technical training in nursing in the integrated mode in State of Bahia; 2) Know the theoretical-methodological institutional documents of technical training in nursing in the integrated modality, identifying elements of the liberating practice; 3) Know the didactic-pedagogical methods and resources used in the training process in the integrated course in nursing technicians; 4) Explain advances, limits and challenges of the integrated modality for nursing education; 5) Reflect on the contribution of integrated secondary education in nursing in liberating training. It was an exploratory and documentary research, of the type of multiple case study, with a quantitative-qualitative approach, whose theoretical-philosophical framework used was Paulo Freire. The scenario of the documentary research was the website of the National Information System for Professional and Technological Education and the field research were schools in the state of Bahia. A triangulation of data collection was carried out, through semi-structured interviews with educators and managers, questionnaires to students in the last year of the technical nursing course in the integrated modality and documentary analysis of the course plan and curriculum of that course. Documentary research data were collected from May 2018 to April 2019. Data from questionnaires and interviews were collected in person or remotely using the *Google forms*® platform, and the MP3 *Skype Recorder* application and were collected in the period from August to October 2019. For the analysis of data from documentary research and questionnaires, support from the *Microsoft Excel*® Program was used and the interviews were recorded and submitted to Bardin's thematic content analysis, with the support of the *WebQda*® software. The results were presented in four article and one book chapter: We show a modality with low capillarity in Brazil and greater adherence in the Northeast; Students aim for integrated training to enter the labor market, and have superficial knowledge of the potential of the integrated modality; Multiple pedagogical conceptions were identified during the formative process and convergences with the traditional teaching model, in addition to showing curricular integration as a specific strategy and not as a guiding axis of the teaching-learning process. Regarding the approximation with the theoretical framework, two categories emerged from the content analysis: the movement of dialogue within the formative process and the pedagogical practice in integrated nursing training, with the following elements of this practice structured in subcategories: problematization, participation, reading, research, contextualization and integration. From the analysis of the data, we found that the proposal of integrated education shows weaknesses in the incorporation of the practice to the theory discussed in the course plans, but we have evidenced important advances and possibilities for the construction of a technical professional training in integral, human and transforming nursing. Thus, with this approach of training integrated to the teachings of Paulo Freire, we contribute to the construction of an unprecedented viable within nursing education.

Keyword: Vocational Education. Technical Education in Nursing. Research in Nursing Education. Elementary and High School. Teaching Methods. Critical Theory.

RESUMEN

CARNEIRO-ZUNINO, Elaine Kelly Nery. **Docencia Integrada en Formación Técnica en Enfermería: Caminos (Des) Contruídos**. Asesor: Gilberto Tadeu Reis da Silva. Co-asesora: Vânia Marli Schubert Backes. 2021. 205f. Tesis (Doctorado en Enfermería y Salud) - Escuela de Enfermería, Universidad Federal de Bahía, Salvador, 2021.

La investigación tiene como objetivo analizar las trayectorias (no) construidas de la enfermería secundaria integrada en las escuelas del estado de Bahía desde la perspectiva de una educación liberadora y tiene como objetivos específicos: 1) Identificar las escuelas que ofrecen formación técnica en enfermería en la modalidad integrada en el estado de Bahía; 2) Conocer los documentos institucionales teórico-metodológicos de la formación técnica en enfermería en la modalidad integrada, identificando elementos de práctica liberadora; 3) Conocer los métodos y recursos didáctico-pedagógicos utilizados en el proceso de formación en el curso de técnico integrado de enfermería; 4) Explicar avances, límites y desafíos de la modalidad integrada de formación en enfermería; 5) Reflexionar sobre el aporte de la enfermería integrada de bachillerato en la educación liberadora. Se trató de una investigación exploratoria y documental, de tipo estudio de caso múltiple, con enfoque cualitativo, cuyo marco teórico-filosófico utilizado fue Paulo Freire. El lugar de recolección de documentos fue la base de datos del Sistema Nacional de Información en Educación Profesional y Tecnológica y la investigación de campo fueron las escuelas del estado de Bahía. Se realizó una triangulación en la recolección de datos, a través de entrevistas semiestructuradas con educadores y gerentes, cuestionarios para estudiantes del último año del curso técnico de enfermería en la modalidad integrada y análisis documental del plan pedagógico y currículo de dicho curso. Los datos de la investigación documental se recopilaron desde mayo de 2018 hasta abril de 2019. Los datos de los cuestionarios y entrevistas se recopilaron en persona o de forma remota utilizando la plataforma Google Forms® y la aplicación MP3 Skype Recorder y se recopilaron de agosto a octubre de 2019. Para analizar los datos de la investigación documental y los cuestionarios, utilizamos el apoyo del Programa Microsoft Excel® y las entrevistas fueron grabadas y sometidas al análisis de contenido temático de Bardin, con el apoyo del software WebQda®. Los resultados se presentaron en cuatro artículos y un capítulo de libro: Evidenciamos una modalidad con baja capilaridad en Brasil y con mayor adherencia en la región Nordeste; los estudiantes tienen como objetivo, con formación integrada, ingresar rápidamente al mercado laboral, y tener un conocimiento superficial del potencial de esta modalidad para la clase trabajadora; Se identificaron múltiples concepciones pedagógicas durante el proceso de formación, que convergen principalmente con el modelo de enseñanza tradicional, además de evidenciar la integración curricular como una estrategia específica y no como un eje rector del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto al abordaje del marco teórico, del análisis de contenido surgieron dos categorías: el movimiento del diálogo dentro del curso como clave y obstáculo para el proceso de formación y la práctica pedagógica en la formación integrada en enfermería, con los siguientes elementos de esta práctica estructurada en subcategorías: problematización, participación, lectura, investigación, contextualización e integración. A partir del análisis de datos, encontramos que la propuesta de educación integral muestra debilidades en la incorporación de la teoría discutida en la práctica en los planes de curso, pero vemos importantes avances y posibilidades para la construcción de la formación profesional técnica en enfermería integral, humana y transformadora. . Así, con este enfoque de formación integrada a las enseñanzas de Paulo Freire, contribuimos a la construcción de una novedad viable dentro de la educación en enfermería.

Palabra clave: Educación Vocacional. Educación Técnica en Enfermería. Investigación en Educación en Enfermería. Escuela Primaria y Secundaria. Métodos de Enseñanza. La Teoría Crítica..

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das etapas e Táticas de validação da Pesquisa	56
Figura 2 - Fluxograma da Pesquisa Documental	59
Figura 3 - Rede de Atenção à Saúde Caso 1	61
Figura 4 - Rede de Atenção à Saúde Caso 2	62
Figura 5 - Rede de Atenção à Saúde Caso 3	63
Figura 6 - Nuvem de Palavras extraídas dos Documentos Analisados - <i>Software WebQda®</i>	79
Figura 7 - Fluxo da Coleta de dados, Salvador, BA, Brasil, 2019	99
Figura 8 - Gráfico da distribuição de escolas que ofertam o curso técnico de enfermagem por Região. Salvador, BA, Brasil, 2019	100
Figura 9 – Fluxograma da Coleta de Dados, Bahia, 2019	130
Figura 10 – Fluxograma das categorias e subcategorias da análise de conteúdo, 2021	131
Figura 11 – Fluxograma da Coleta de Dados. Salvador, BA, Brasil, 2019	151

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro de Demonstrativo da Saturação Teórica das Entrevistas	69
Quadro 2 - Quadro Demonstrativo da Análise de Conteúdo das Entrevistas	72
Quadro 3 - Documentos Selecionado para Análise (capítulo de livro)	78
Quadro 4 - Descrição dos objetivos e perfil de egresso nos Planos de Curso das Escolas no estado da Bahia 2019	116
Quadro 5 - Descrição dos métodos mais utilizados pelos docentes segundo os estudantes das escolas no Estado da Bahia	151
Quadro 6 - Descrição dos métodos didático-pedagógicos nos PPC das Escolas no estado da Bahia, 2019	155
Quadro 7 - Descrição das metodologias didático-pedagógicas descritas nos PPC das Escolas que ofertavam o curso integrado técnico em enfermagem, Bahia, 2019.....	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Codificação dos Resultados	79
Tabela 2 - Razão entre escolas que ofertam curso técnico de enfermagem na modalidade integrada e escolas que ofertam curso técnico de enfermagem em outras modalidades. Salvador, BA, Brasil, 2019	101
Tabela 3 - Distribuição da duração e carga horária do curso segundo as modalidades de ensino. Salvador, BA, Brasil, 2019	102
Tabela 4 - Distribuição por escola de vagas, matrículas e concluintes do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada por escola e estado no Brasil, 2015-2017. Salvador, BA, Brasil, 2019	102
Tabela 5 - Perfil demográfico dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem segundo sexo, faixa etária e estado civil em escolas estaduais da Bahia, 2019	115
Tabela 6 - Escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do Ensino Médio integrado em técnico de enfermagem em escolas estaduais da Bahia, 2019	116

LISTA DE ABREVIACOES

BIREME	Biblioteca Regional de Medicina
BNC	Base Nacional Comum
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNCTM	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNES	Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN/ENF	Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem
DCN-EPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
EPI	Ensino Profissional Integrado
EPITI	Ensino Profissional Integrado em Tempo Integral
FAPESB	Fundação de Amparo  Pesquisa do Estado da Bahia
FTE	Formação Técnica Específica
FTG	Formação Técnica Geral
GEPASE	Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MS	Ministério da Saúde
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PLE	Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal de Nível Médio e Elementar
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFAE	Profissionalização dos Trabalhadores da área da Enfermagem

PROEJA	Programa Educação de Jovens e Adultos
PROFAPS	Programa de Formação de Profissionais de Nível Médio para a Saúde
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SESI	Serviço Social da Indústria
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica
SUPROT	Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica do Estado da Bahia
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UFBA	Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
2 OBJETIVOS	27
2.1 OBJETIVO GERAL	27
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	27
3 REVISÃO DA LITERATURA	28
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	28
3.1.2 Educação Profissional em Enfermagem	33
3.2 ENSINO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	36
3.2.1 Ensino Médio Integrado	36
3.2.2 Formação Integrada em Enfermagem	41
4. REFERENCIAL TEÓRICO – EDUCAÇÃO LIBERTADORA	44
4.1 APROXIMAÇÃO COM FREIRE	44
4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE	46
4.3 CAMINHOS PARA A LIBERDADE	48
5. METODOLOGIA	51
5.1 TIPO DE ESTUDO.....	51
5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA	54
5.2.1 Definir e Projetar	54
<i>5.2.1.1 Proposições Teóricas (formulação do problema)</i>	<i>54</i>
<i>5.2.1.2 Seleção dos Casos (definição da unidade caso e determinação do número de casos)</i>	<i>55</i>
<i>5.2.1.3 Protocolo de Coleta de Dados</i>	<i>60</i>
5.2.2 Etapa Preparar, Coletar e Analisar	61
<i>5.2.2.1 Preparar</i>	<i>61</i>
<i>5.2.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados</i>	<i>62</i>
<i>5.2.2.3 Coletar</i>	<i>63</i>

5.2.2.4 <i>Análise de Dados</i>	67
5.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA	70
6 RESULTADOS	71
6.1 CAPÍTULO DE LIVRO - INTEGRATED SECONDARY EDUCATION: A POSSIBILITY FOR EMANCIPATING EDUCATION IN NURSING?	73
6.2 MANUSCRITO 1 – PANORAMA DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NO BRASIL	90
6.3 MANUSCRITO 2 - CURSO INTEGRADO NA FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM: DA POTÊNCIA À AÇÃO	106
6.4 MANUSCRITO 3 - CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM PARA UMA FORMAÇÃO LIBERTADORA	122
6.5 MANUSCRITO 4 - ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS	142
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	162
REFERENCIAS TESE	165
Apêndice A – Esquema das Etapas e Táticas de Validação da Pesquisa	181
Apêndice B – Tabela de Instituições confirmadas que ofertam Ensino Integrado em Técnico de Enfermagem no Brasil	Erro! Indicador não definido.
APÊNDICE C – Questionário aplicado aos DISCENTES	184
APÊNDICE D –Roteiro da entrevista semi-estruturado com DOCENTES	188
APÊNDICE E – Roteiro da entrevista semi-estruturado com GESTORES	189
APÊNDICE F – Quadro de análise da pesquisa documental.....	190
APÊNDICE G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Discente	194
APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente e Gestores	196
APÊNDICE I – Questionário Docentes da Pesquisa Ensino Médio Integrado em Enfermagem	198
APÊNDICE J – Questionário Gestores da Pesquisa Ensino Médio Integrado em Enfermagem	201
ANEXO A - Carta de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UFBA	203

PRIMEIRAS PALAVRAS

A formação em enfermagem sempre foi um tema muito desafiador em minha vida profissional, primeiro como formação permanente de profissionais de enfermagem dentro de uma unidade de terapia intensiva, na qual assumia o cargo de coordenadora e encontrei o caminho da educação como elemento motivador da equipe na superação de velhas práticas e construção de novas práticas baseadas nas evidências. Depois, aproximei-me da formação acadêmica em enfermagem como docente de um curso de graduação em enfermagem de uma universidade estadual, período que novos desafios desabrocharam, agora mais complexos e dinâmicos, onde a heterogeneidade que compunha a sala de aula desafiava-me quanto aos métodos e estratégias didáticas a serem utilizadas na formação dos futuros profissionais de enfermagem.

Envolvida nestes desafios do processo formativo, inquietava-me sobre como desenvolver competências, habilidades para o exercício profissional, mas também, como desenvolver um pensamento crítico, como trabalhar o senso de totalidade dos sistemas envolvidos no fazer profissional. Acertos e desacertos foram vivenciados, e uma sensação de prática docente solitária, enfraquecia o desenvolvimento de um processo mais dinâmico capaz de atender as diversas necessidades dos discentes.

A busca contínua levou-me a formação *stricto sensu*, onde busquei aproximar e fortalecer discussões sobre a temática da formação em enfermagem na UFBA. Associei-me e fui acolhida no Grupo de Estudos e Pesquisa em Administração dos Serviços de Enfermagem – GEPASE, que trabalha com três eixos temáticos: a história da enfermagem, formação na enfermagem; e, gestão de serviços de saúde, no qual desenvolvi pesquisas e apresentei trabalhos em eventos científicos sobre a formação profissional em enfermagem, sobre gestão democrática em escolas técnicas do SUS e, mais recentemente, sobre possibilidade de educação emancipadora para os profissionais técnicos em enfermagem.

Apesar da construção da tese sofrer modificações estruturais durante o seu percurso, finalizo-a com um elevado grau de satisfação por ter tido a chance de me aproximar da educação integrada, que não fez parte do meu processo formativo individual, mas que já à realizava de modo rudimentar no meu cotidiano com os discentes; e a aproximação com o mestre Paulo Freire, que na reflexão dos seus escritos, mostrou-me caminhos possíveis, seguros e de libertação dentro da educação de jovens e adultos, também, mostrou-me como crescer enquanto indivíduo no e para o mundo, ratificando a importância de caminhar junto, em diálogo na

construção de uma formação crítica, humana, integrada e responsável. Sou muito grata ao processo de aprendizagem que me foi proporcionado com a construção desta tese.

Impregnada neste contexto, apresento a tese estruturada seguindo as normas de trabalhos científicos, inicialmente trazendo uma discussão sobre os elementos históricos da educação profissional no Brasil, a fim de perceber os avanços e os retrocessos deste setor da educação; na sequência destaco a contextualização histórica da educação profissional no campo da enfermagem, associando aos movimentos socioeconômicos vivenciados no período. Num segundo momento, busquei explicitar sobre a modalidade de ensino técnico integrado abordando seus aspectos políticos, pressupostos e princípios pedagógicos, apresentando a lacuna de dados sobre esta modalidade no campo da enfermagem. Segue-se a este momento, o referencial teórico, demarcando alguns aspectos da trajetória de Paulo Freire e elementos pedagógicos da educação libertadora. Na sequência, apresento o percurso metodológico, seus instrumentos, técnicas e suporte tecnológico utilizados na coleta, discussão e análise dos dados. Finalizo com a apresentação dos resultados da pesquisa em forma de cinco manuscritos, cada um respondendo a um objetivo específico proposto na tese.

E, inspirada pelo grande mestre Paulo Freire, me posiciono como caminhante do caminho da educação, disposta a conhecer, indagar e trocar com o mundo.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2018).

1 INTRODUÇÃO

A Educação Profissional e Tecnológica brasileira reproduz, ainda, no século XXI uma estrutura de sociedade assentada sobre grandes antagonismos, a formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual. Nesse país de herança escravocrata, a educação que forma para o trabalho manual, ainda é culturalmente associada à pobreza, à perspectiva da servidão, e, a educação que forma para o trabalho intelectual, propedêutico é voltado às elites, constituindo-se a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

No caso de outros países desenvolvidos, a formação profissional tem sido desde muito tempo uma preocupação a fim de garantir a oferta de uma força de trabalho capaz de fazer, face à demanda de trabalho qualificado das empresas e, inclusive, impulsionar o desenvolvimento tecnológico do país (CGEE, 2015). Assim, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas e, também, habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (MORAES; ALBUQUERQUE, 2019).

Para Schwartzman, (2016), outro aspecto determinante na educação profissional e tecnológica, é a velocidade do avanço científico e tecnológico do nosso século, que inviabiliza imaginar que todas as pessoas em um país possam ou devam ter o mesmo conjunto de conhecimentos e formação, ou seja, uma problemática global, que ocasiona múltiplas reformas dos sistemas de educação em todo o mundo, indicando que ainda não existe solução simples e satisfatória para a educação profissional.

Não por acaso, frente à realidade internacional, o Brasil ocupa um dos últimos lugares do mundo na oferta de educação profissional segundo os dados da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Enquanto que alguns países membros da OCDE têm-se, em média, 43% dos estudantes entre 15 e 19 anos matriculados em cursos técnicos, no Brasil esse índice é de apenas 8% (OECD, 2017).

Diante do panorama complexo que permeia a educação profissional de jovens e adultos a crítica à dualidade do sistema educacional brasileiro está sempre presente, reconhecendo que a privação dos fundamentos científicos e, o contexto social na aprendizagem do conhecimento prático, impede que os profissionais técnicos desenvolvam uma atitude independente e crítica em relação à sociedade.

No Brasil, a construção de uma modalidade que integrasse o ensino técnico e o propedêutico, foi uma luta retomada na década de 80, alinhada com processo de redemocratização do país, em que se buscava uma formação equânime para os trabalhadores brasileiros. Através desta luta, princípios como politecnia, escola unitária e omnilateral adentraram na legislação educacional brasileira e possibilitaram o arcabouço para uma “nova”¹ modalidade de ensino, concretizada apenas em 2004 com o Decreto n. 5.154/2004 (BRASIL, 2004).

Este decreto pretendia reinstaurar uma formação básica unitária e politécnica centrada no trabalho, na ciência, na cultura e tecnologia, numa relação mediada pela formação profissional, o ensino médio integrado, defendido por Simões como vimos no trecho abaixo:

O ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politecnia² como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista (SIMÕES, 2007, p. 84).

Ramos (2017) também ressalta que o ensino integrado supera uma formação restrita a um ramo profissional, assumiria o caráter omnilateral, isto é, voltada para o desenvolvimento dos sujeitos em “todas as direções”. Complementando Ramos (2017), Frigotto, Ramos e Araújo (2018), destacam que a integração configura-se como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de ampliar nas pessoas (crianças, jovens e adultos) sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta com a totalidade social, sendo um processo formativo que serve a superação da dualidade educacional brasileira, garantindo a classe trabalhadora uma possibilidade da superação da condição de oprimido³.

No entanto, a operacionalidade desta modalidade ainda hoje é desafiadora, embora seja a modalidade, que, no geral, consegue garantir aos seus estudantes uma preparação para a cidadania, articulada com uma formação profissional, e também, à possibilidade de continuar os estudos a nível universitário se o estudante assim o desejar (CURI; CUNHA; GIORDANI, 2019).

¹ A modalidade integrada já fez parte da legislação brasileira em 1971, no entanto, sem os princípios de politecnia, escola unitária e formação omnilateral.

² Politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que organizam o processo de trabalho produtivo moderno (Saviani, 2007)

³ Palavra atribuída por Paulo Freire, para indivíduos e classe social que tem sua existência humana negada por situações-limite sociais, econômicas, culturais, em contextos de vidas desiguais que marcam a opressão.

Cabe salientar que, o Ensino Médio Integrado da rede Federal, ganhou destaque como referência de educação de qualidade, na perspectiva de indicadores, quando em 2015, atingiu nos exames do PISA, na área de ciências, desempenho de 517 pontos, superior a média obtida pelos países membros da OCDE (493 pontos); e muito acima do que foi conseguido pela rede privada de ensino (487 pontos) (ARAÚJO; SILVA, 2017).

Diante dos atributos do ensino médio integrado, destacamos a aderência da referida proposta com as concepções do educador Paulo Freire, que em sua obra discutia a desalienação da classe trabalhadora como sendo objetivo da educação. Para Freire, a educação não é neutra, e pressupõe o homem como “corpos consciente”, uma consciência que não pode ser dissociada do contexto político, econômico e social em que vive. E a partir da construção da visão da totalidade, passam de uma consciência ingênua⁴ para uma consciência crítica que envolve ação+reflexão+ação contínua (FREIRE, 1967), possibilitando a transformação social dita por Simões (2007).

Assim, o pensamento de Freire contribui para embasar a operacionalização dos cursos integrados, buscando revelar, as ideologias dominantes, articular a pedagogia com política e antropologia, e promover uma busca ampla dos sentidos humanos (MARTÍNEZ PINEDA; GUTIÉRREZ, 2020). Para isso, incorpora elementos como o diálogo, a problematização, a contextualização, a participação, a conscientização, entre outros, na prática pedagógica dos cursos.

Apesar dos escritos de Paulo Freire iniciarem na década de 60, continua atual e factível para a construção de uma educação emancipadora e libertadora para os trabalhadores, contrária a lógica conservadora, neoliberal e positivista imbricada no sistema de ensino tradicional. E por isso, é um referencial tão utilizado na área da saúde, pois a especificidade e a subjetividade que caracterizam o mundo do trabalho na saúde exigem um profissional que compreenda as várias dimensões da vida (técnica, científica, estética e ética), uma visão crítica do contexto social, bem como, a capacidade de pensar e agir de forma politizada e humanizada (VASCONCELOS, 2002).

Especificamente para a enfermagem, a pedagogia de Freire viabiliza a prática de um cuidado qualificado, atento a cultura, ao posicionamento de paciente, usuário, famílias e comunidades como sujeitos sociais que possuem saberes e experiências que devem ser valorizados (GARZON; SILVA; MARQUES, 2018).

⁴ é a consciência humana no grau mais elementar de seu desenvolvimento; possuem a percepção do fenômeno mas não se colocam à distância para julgá-los (VIEIRA, 2017).

Além de viabilizar um cuidado mais eficaz para a enfermagem, os conceitos freirianos possibilitam a superação da subserviência, alimentada pelas práticas pedagógicas neoliberais, que marcam a história da enfermagem, e que acabam gerando distorções tanto na prática como na produção dos serviços de saúde, os quais têm se mostrado ineficazes, dispendiosos, pouco produtivos e até mesmo iatrogênicos (SANT'ANNA *et al.*, 2008). Desde de 1999, Nietzsche já destacava que os conceitos de Freire desenvolve o pensamento crítico dos profissionais, que se tornam capazes de denunciar o comprometimento da profissão com sistemas de dominação e exploração, e promove o movimento de ação e reflexão dos trabalhadores de enfermagem em busca da autonomia e construção de mudanças na profissão (NIETSCHE, 1999).

Ainda, se faz necessário, destacar que os profissionais técnicos em enfermagem, constituem a maior categoria profissional do sistema de saúde e consolidam a base de uma pirâmide ocupacional, capaz de gerar mudanças estruturais no sistema de saúde vigente em prol da consolidação dos princípios da reforma sanitária. Pautado nesta expressividade quantitativa no campo da saúde, impõe-se, elucidar à qual pedagogia os cursos técnicos integrados em enfermagem servem: de conservar a ideologia dominante que potencializa a opressão, ou a de propor caminhos de resistência da opressão e libertação da dualidade estrutural.

Referente a modalidade integrada em enfermagem, está ainda é pouco difundida, os dados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC, 2018), não correspondem à realidade, encontram-se desatualizados, com informações incompletas ou incorretas, demonstrando a dificuldade do governo em um acompanhamento efetivo desta modalidade no país. No entanto, como é o sistema nacional, evidenciamos que das 2762 escolas que ofertam curso técnico de enfermagem, apenas 339 escolas ofertam o curso técnico de enfermagem nessa modalidade no Brasil, ou seja, apenas 12,3% das escolas cadastradas. Também, observamos que o curso pode ser ofertado em três formatos: ensino médio integrado em enfermagem, ensino médio integrado em enfermagem em tempo integral e, Proeja médio integrado em enfermagem. Outra fonte de dados que também demonstrou a invisibilidade desta modalidade de ensino na enfermagem, foi o retorno de apenas 4 artigos sobre a temática em buscas realizadas em três bases de dados (BVS, Bireme e Scielo) para artigos científicos.

Assim, diante da potencialidade da formação integrada na educação profissional dos trabalhadores da saúde, especificamente para a enfermagem no estado da Bahia, e diante da invisibilidade desta modalidade em fontes científicas questiona-se: quais são as escolas que ofertam esse curso? Quem são os docentes desta modalidade de ensino? Quem são os discentes desta modalidade? Qual a estrutura curricular que seguem estes cursos? Quais as práticas

pedagógicas aplicadas dentro do curso? A concepção pedagógica segue a perspectiva da educação libertadora ou retomam a ideologia de formar para o mercado de trabalho (tecnicismo)?

Desta forma, essa investigação foi uma oportunidade de aproximação com a realidade vivenciada nos cursos técnicos integrados em enfermagem no estado Bahia, buscando compreender as convergências da concepção crítico-libertadora com a modalidade de ensino médio integrado em enfermagem, promover a visibilidade das instituições que ofertam o referido curso nessa modalidade, contribuir para o melhor entendimento, divulgação, discussão dessa formação, e apontar as limitações, avanços e seus desafios.

Ao trilhar esse caminho investigativo busco defender que a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem se beneficia com os pressupostos da formação integrada, que pretende a travessia necessária para a classe trabalhadora tanto em prosseguir com os estudos, quanto, alcançar uma formação humana, integral e politécnica, acreditando que a implementação plena desta formação depende profundamente dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (estudantes, docentes, comunidade escolar), como também da vontade política e do financiamento perene a estas propostas educacionais. Ressaltando a convergência do ensino médio integrado com os pressupostos freirianos na perspectiva de uma formação humana e cidadã para a classe trabalhadora.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os caminhos (des) construídos do ensino médio integrado em enfermagem em escolas do estado da Bahia na perspectiva de uma educação libertadora

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar as escolas ofertantes da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada no estado da Bahia

Conhecer os documentos legais e institucionais teórico-metodológicos da formação técnica em enfermagem na modalidade integrada, identificando elementos da prática libertadora

Conhecer os métodos e recursos didático-pedagógicos e estrutura curricular utilizados no processo formativo no curso integrado em técnico de enfermagem na perspectiva da educação libertadora

Caracterizar os docentes e discentes do curso integrado em técnico de enfermagem

Refletir sobre a contribuição do ensino médio integrado em enfermagem na formação libertadora

Explicitar avanços, limites e desafios da modalidade integrada para a formação em enfermagem

3 REVISÃO DA LITERATURA

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A história da educação básica no Brasil sempre foi marcada pela dualidade. Nos tempos do império a educação ficava a cargo dos jesuítas, que proporcionava uma educação formal aos filhos dos colonos e a educação profissional aos índios, negros e órfãos. Em 1909, essa dualidade foi oficializada pelo Decreto nº 7.566, de 23 de dezembro de 1909:

Considerando: Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da luta da existência; que para isso se torne necessário não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-lo adquirir hábitos de trabalho proffcuo, que os afastará da ociosidade, escola do vício e do crime; (MACHADO, 1989, p. 25).

Em 1927, a educação profissional assume novo status e seu papel está voltado para atender aos requerimentos do mundo do trabalho através do Decreto nº 5.241, o qual definiu a obrigatoriedade do ensino profissional nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, modificando a visão assistencialista para a desenvolvimentista da educação profissional (CORDÃO; MORAES, 2017).

Outro grande marco da história da educação do Brasil foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova⁵, que foi publicizado em meio a mudança no poder governamental brasileiro, onde houve o declínio da elite agrária rural, e a ascensão da burguesia industrial e o crescimento do proletariado urbano, constituindo-se em um cenário de incerteza tanto no Brasil quanto no mundo.

Esse manifesto contava com apoio dos setores liberais, progressistas e de esquerda da sociedade, objetivavam garantir a gratuidade escolar, acesso à escola não a uma minoria, por um privilégio econômico, mas a todos os cidadãos que tenham vontade e estejam em condições de recebê-la, o que resultou na incorporação do art. 149 na constituição de 1934 que “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos.

Em 1937, no processo de ditadura militar houve um regresso dos avanços da educação brasileira, mas na nova Constituição 1937, no art. 129, a educação profissional configurou-se como dever do Estado, o que ocasionou a criação dos institutos federais para esse fim, além de

⁵ O documento afirmava que “é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa, que são os fatores fundamentais do crescimento de riqueza de uma sociedade”.

subsidiar ações dos estados, municípios e dos indivíduos ou associações particulares ou profissionais (BRASIL, 2012a).

Na década de 40, a reforma Capanema voltou a ratificar a dualidade com a determinação da não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos e ao associar os currículos enciclopédicos à formação geral, legitimando uma “distinção social mediada pela educação” (RAMOS, 2014, p. 115).

Assunto retomado somente na década 50, onde se estabelece a possibilidade da equivalência e prosseguimento dos estudos no ensino superior pelo concluintes da educação profissional, no entanto, deveriam realizar exames das disciplinas não cursadas, demonstrar nível de conhecimento exigido pelo curso pretendido e aplicados a cursos da mesma natureza. Enfim, liberava a equivalência mediante vários filtros que dificultavam o avanço da formação da classe de operários.

O contexto econômico-político, desta época, buscava consolidar e expandir a classe trabalhadora brasileira, como um aspecto estratégico para o país, dentro do projeto desenvolvimentista do presidente Juscelino Kubitschek, de “50 anos em 5”, projeto marcado pela associação com o capital estrangeiro (principalmente norte-americano) e diversos acordos internacionais, que possibilitaram a instituição de programas fundamentais para a implantação, a expansão e a consolidação da educação profissional e tecnológica no Brasil (RAMOS, 2014).

A definição sobre a equivalência entre o ensino propedêutico e os técnicos ocorre com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, estimulada pelas significativas alterações ocorridas no processo formativo para o trabalho; equipara o ensino profissional ao ensino acadêmico, quanto à equivalência e às possibilidades de continuidade dos estudos, rompendo com a dualidade imposta pela lei (PEDROSA, 2013).

Outro grande impacto na educação profissional foi a Lei nº 5.692/71, que regulamentava o ensino de 1º e 2º graus, aumentava a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos e estabelecia a obrigatoriedade da habilitação profissional para todos, no nível de 2º grau. Medida tomada pelo governo a fim de atender a crescente necessidade de preparação de uma força de trabalho “qualificada”, com a euforia de crescimento econômico do Brasil, e, que respondesse a nova organização do trabalho taylorista-fordista, que exigia profissionais especializados na produção em série e padronização.

No entanto, essa medida não beneficiou o fim a dualidade educacional existente, e sim, um legado de tornar o ensino médio mais ambíguo e precário, e contribuir para a desestruturação do ensino técnico já oferecido pelas redes estaduais (PEDROSA, 2013).

Nesse contexto, as escolas privadas, aproveitaram as brechas da lei, atenderam apenas alguns aspectos formais da profissionalização, preocupando-se de fato em atender os reais interesses de sua clientela, com a oferta de uma educação que preparava os filhos das camadas médias e altas da sociedade para o ensino superior (CARDOZO, 2007).

Já o ensino público necessitando consolidar a democratização da educação pública e envolto em uma crise financeira originada pela Emenda Constitucional de 1969, que retirou a vinculação de recursos da educação, e já estava sofrendo com baixos salários e pouca infraestrutura escolar, precisaria, agora, promover, também, uma habilitação profissional, sem suporte financeiro e técnico para isso.

Assim, o ensino profissional de baixa qualidade, gerou e facilitou a incorporação maciça de operários semiqualeificados ao mercado de trabalho, para desempenhar tarefas simples e rotineiras, o que Florestan (2020) vai discutir como desenvolvimento de um capitalismo dependente.

Apenas em 1982, com a Lei nº 7.044, retira-se a obrigatoriedade da oferta da educação técnica integrada a educação básica, estabelece a equivalência, possibilitando o acesso ao ensino superior tanto no ensino acadêmico quanto no profissional, o que continuou não significando oportunidade de igualdade e condição de acesso.

A educação no Brasil tem uma história recente de universalização para toda a população brasileira, tem um grande avanço quando se estabelece no período de redemocratização do Estado brasileiro, com a constituição de 1988, a educação como sendo “direito de todos e dever do Estado e da família.

No entanto, a universalização e a garantia de uma educação de qualidade e equânime só são estabelecidas na Emenda Constitucional nº 59, de 2009, como também, a instituição de plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação no país.

Mesmo com a universalização, qualidade e equanimidade garantida por lei, na prática, a educação continuava a atender às necessidades de formação definidas pela divisão social e técnica do trabalho, criando as condições objetivas para alguns terem acesso a uma educação escolar acadêmico-generalista, importante ao alcance da escolarização e profissionalização no nível superior, à medida que a maioria se voltava para a educação profissional, na qual recebia informações consoantes ao domínio de determinado ofício, sem o aprofundamento necessário ao prosseguimento nos estudos ou de qualificação em outros domínios (PEDROSA, 2013).

Na década de 90, o Brasil mergulhou numa conjuntura política bastante adversa ao debate e à defesa de uma formação de superação da dualidade, principalmente, com as eleições

de Fernando Collor e, em seguida, Fernando Henrique Cardoso, que marcaram o ingresso das políticas neoliberais e, conseqüentemente, deram início rapidamente a um período de constrição dos direitos sociais e a estruturação do novo padrão de acumulação flexível.

Assim, o texto da nova Lei Diretrizes de Bases da Educação (LDB), que trazia no seu Art.35 que a educação escolar de 2º grau (...) tem por objetivo geral propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo, discurso advindo dos debates nas Conferências Brasileiras de Educação e, posteriormente, com toda a sociedade civil, foi substituída pelo projeto do Senador e educador Darcy Ribeiro, que resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

No teor desta lei restaram poucos conceitos discutidos para superação da dualidade, o inciso IV do art. 35 que proclama como finalidade do ensino médio “[...] a compreensão dos fundamentos científico tecnológicos dos processos produtivos [...]”, reiterando no inciso I do parágrafo primeiro do art. 36 “[...], o domínio dos princípios científico-tecnológicos que prendem a produção moderna”. No inciso II do artigo 36, possibilitava que esse nível pudesse, atendida à formação geral do educando, “prepará-lo para o exercício de profissões técnicas”, e no art. 39 a 42, concebe a educação profissional integrada às diferentes formas de educação. Outro destaque desta LDB foi a modularização dos cursos, encarada como retrocesso pelos educadores (BRASIL, 1996).

Alguns destaques trazem avanços no texto por introduzir conceitos de interdisciplinaridade, flexibilidade, contextualização e competência na educação, buscando modificar o perfil desses profissionais, desenvolvendo capacidade de adaptação as tecnologias e novos estilos de vida de forma criativa e flexível, características já exigidas pelo mercado de trabalho desde a década de 80.

Em 1997, com o Decreto n. 2.208/97 e a Portaria n. 646/97 o governo criou três níveis para a educação profissional, o básico, o técnico e o tecnológico. Os cursos técnicos profissionalizantes passaram a englobar uma organização curricular própria, agrupada em estrutura curricular própria e independentes do ensino médio (COSTA; KURCGANT, 2004), o que ratifica a nova direção do ensino profissional no Brasil, definindo as formas concomitante, sequencial e saídas intermediárias como possibilidade para a educação profissional, ou seja, não só proíbe a pretendida formação integrada, como regulamenta formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidade do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012).

Mudanças estas discutidas por Souza e colaboradores (2019), que ratificam as premissas neoliberais do governo como: meritocracia, flexibilização, competitividade, desregulamentação, requalificação, qualidade total, competência e Estado Mínimo, e evidencia uma formação despreocupada com a formação integral para além dos manuseios de equipamentos que fazem reproduzir o capital, onde os programas e currículos deveriam ser mutáveis as demandas do mercado de trabalho.

Essa realidade, a partir de 2003, começa a se alterar por mudanças no cenário político brasileiro com a ascensão à presidência de um candidato com convicções históricas em reivindicações populares. O presidente revogou o Decreto nº 2.208/1997 e promulgou o Decreto nº 5.154/2004, o qual permitiu o retorno da possibilidade de integração da educação profissional técnica ao ensino médio. Também, alocou a educação profissional técnica de nível médio dentro da seção que trata da Educação Básica na LDB/1996, além de acrescentar um novo parágrafo que trata “da Educação de Jovens e Adultos”. Assim, houve um avanço das políticas públicas na superação da dualidade entre a formação geral e profissional.

Como concretização do avanço para educação profissional da classe trabalhadora, foi aprovada a Lei nº 11.741/2008, que altera efetivamente a LDBEN, institucionalizando a forma de articulação integrada entre o ensino médio e o técnico e instituindo o currículo integrado no plano pedagógico (MELO, 2018a).

Ainda em 2008, instituiu-se pela Portaria nº 870, de 2008 do Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCTM), que estabelece um referencial comum às denominações dos cursos técnicos de nível médio, divididos em eixos tecnológicos, o que possibilitou orientar as instituições, estudantes e a sociedade em geral no planejamento dos cursos, clarificou e induziu a oferta de cursos técnicos de nível médio em áreas insuficientemente atendidas, além de padronizar os cursos em todo país.

Em 2011, destacou-se na avaliação do Plano Nacional de Educação a necessidade de estabelecer parceria entre os sistemas federal, estadual, municipal e iniciativa privada para aumentar a oferta de vaga na educação profissional e a necessidade de investimento premente para a formação dos docentes em todos os níveis (médio, fundamental e educação profissional)

Nesse momento avaliativo muita discussão já vinha acontecendo, devido ao texto da nova DCNEPTNM promulgada em 2012, que atualizava a diretriz vigente e atendia aos acréscimos sofridos ao longo dos anos por outras portarias e decretos. Dessas discussões pesquisadores da área e o Grupo de Trabalho oriundo do próprio CNE, apresentaram uma carta ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, constando

as divergências do texto proposto com os pressupostos e objetivos da Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio (DCNEM), também aprovada pelo CNE. Dentre outras discussões a carta denunciava que o novo texto fortalecia a separação entre ensino médio e educação profissional, não incorporava os pressupostos filosóficos e educacionais que sustentam a formação integrada, além de induzir um currículo centrado na pedagogia das competências, organização curricular fragmentada com saídas intermediárias, e, enfim levar precarização da formação (SETEC/MEC, 2012).

Mas, as lutas e retrocessos da educação profissional não pararam, em 2017, foi aprovado o projeto de Lei 13.415, que direciona, ainda mais, os objetivos da educação profissional para o papel de formar para atender ao mercado de trabalho, disciplinas sem integração, que fragmenta a formação e estimula as saídas intermediárias.

Já em 2021, com a Resolução que dispõe sobre as novas diretrizes Curriculares para a EPTNM, traz em seu bojo uma mescla conceitual entre os princípios da educação integrada com expressões neoliberais, que na visão de estudiosos da área da educação abrem brechas para precarização e fragmentação da formação e potencializa o cenário de privatizações, onde o Estado passa a ser clientes das empresas do sistema educacional.

3.1.2 Educação Profissional em Enfermagem

No Brasil, no início do século XX, as ações de saúde pública voltavam-se apenas para campanhas de vacinação em massa, intervenções de saneamento ambiental, isolamento de doentes infectados e ações emergenciais curativas, nesse período as ações de assistência médica individual se restringiam aos serviços prestados pelos profissionais liberais.

Com o fortalecimento do processo de industrialização nos espaços urbanos, nas décadas de 20-40, surgiram muitas críticas ao modelo sanitário vigente, e emerge a corrente médico-sanitária, que focava na saúde do indivíduo/trabalhador, e defendia as ações educacionais voltadas à higiene ambiental e individual como principal ferramenta no campo da saúde pública.

Mesmo com essa mudança, a classe de trabalhadores assalariados, passaram a exercer pressões para garantir a interferência estatal na conquista dos direitos sociais, com ênfase na área da saúde, o que favoreceu a expansão e ampliação de seus serviços, chegando ao surgimento dos hospitais que por suas características de organização complexa, necessitava de número maior de pessoal auxiliar, treinado para o cuidado direto (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

Assim, diante da crescente necessidade de mão de obra qualificada na saúde, e um contexto de baixa escolaridade da população e insuficiência de vagas no ensino superior, surge a criação do curso de auxiliar de enfermagem em caráter emergencial com o Decreto-Lei nº 10472/42 e estabeleceu que o curso de enfermeiros - auxiliares deveria ser feito em seis períodos, com a duração total de 18 meses (BRASIL, 1942). As disciplinas a serem ministradas eram aquelas necessárias ao exercício da profissão e enfocavam o aprendizado das técnicas de enfermagem (DANTAS; AGUILLAR, 1999).

No entanto, apenas em 1955, a Lei nº 2604 (BRASIL, 1955), estabeleceu quem poderia exercer a enfermagem no país, sendo os auxiliares de enfermagem e os práticos de enfermagem ou enfermeiros práticos, desde que sob a supervisão de enfermeiros ou médicos (CANALI, 2010).

Na década de 60, várias legislações impactam a educação técnica em enfermagem: 1961, o Decreto nº 50387/61 (BRASIL, 1961a) acresceu às atribuições aos profissionais de enfermagem, como: educação sanitária do doente, da gestante ou do acidentado, bem como da família e de outros grupos sociais para a conservação e recuperação da saúde e prevenção de doenças. Também, equiparou-se o ensino profissional ao ensino médio, permitindo aos egressos dessas modalidades cursarem o Ensino Superior, com a LDB nº 4024/61 (BRASIL, 1961b), e, surgem os cursos de nível técnico em enfermagem, para atender a demanda desses trabalhadores para área hospitalar, a fim de desempenhar funções de supervisão de pequenas unidades, cuidados a pacientes graves, entre outros.

Visando atender e acompanhar a necessidades oriundas do milagre econômico brasileiro, em 1971, instituiu-se a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau, que também gerou um aumento significativo no número de profissionais técnicos de enfermagem no país, essa obrigatoriedade só finda em 1982.

Esse aumento dos profissionais de enfermagem levou ao Cofen lutar pela regulamentação do exercício profissional desta categoria que só foi promulgado em 86 com a Lei nº 7498/86 (COFEN, 1986), estipulava que a mesma passaria a ser exercida privativamente pelo enfermeiro, pelo técnico e auxiliar de enfermagem, e pela parteira, já descrevendo as competências de cada categoria, culminando no Decreto nº 94.406, de 1987 que dispõe sobre a lei do exercício profissional da enfermagem até hoje (BRASIL, 1987).

Essa lei ainda determinou a exclusão do atendente do quadro da Enfermagem, que trabalhava na área da Saúde sem preparo formal, junto a isso, há o processo de redemocratização da saúde com ampliação do conceito e do direito à saúde com a criação do Sistema Único de Saúde. Fatos que estimularam a execução do Projeto de Formação em Larga Escala de Pessoal

de Nível Médio e Elementar – PLE (Larga Escala), que objetivava formar os já trabalhadores da saúde que atuavam sem formação regular e para isso adotou como estratégias de ensino a problematização (SILVA, 2017), sendo um marco positivo no processo de formação destes trabalhadores antes instrumentalizados apenas para a técnica.

E, com o Decreto nº 2.208/97, a habilitação profissional de auxiliar técnico, substituindo a do auxiliar de enfermagem, também deixaria de existir (BRASIL, 1997), o que levou ao COFEN instituir a Resolução n.º 276/2003 que concede aos auxiliares de enfermagem ingressantes na categoria somente a inscrição profissional provisória e estipula o prazo de cinco anos para que estes profissionais se habilitem como técnico de enfermagem ou prossigam seus estudos cursando a graduação (COFEN, 2003).

Os programas, PROFAE que objetivava ampliar a escolaridade dos trabalhadores de nível médio, especificamente na área da enfermagem, e o PROFAPS (2009), que ampliava a formação em áreas estratégicas para a garantia da qualidade do Sistema Único de Saúde (SUS), foram importantes na história da formação profissional em enfermagem. Esses programas, além de relevância quantitativa, utilizavam como metodologia de ensino-aprendizagem a problematização, trazendo resultados positivos no processo, no entanto, a certificação foi por competências, atendendo a um pleito do mercado.

A história da educação profissional técnica em enfermagem sempre foi marcada pela influência das necessidades sociais como qualquer outra profissão, mas também da forte influência do mercado que gerou processo de precarização da profissão. Neste sentido, a profissão tem travado constantes lutas em torno da busca pelo seu reconhecimento social e econômico, mas também, para um redirecionamento da formação profissional, capaz de atuar, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano.

Atendendo a este pleito que não é só da enfermagem, mas sim de toda uma sociedade que luta por maior equidade, a educação integrada tem compromisso com a transformação social e uma educação teórico-prática embasada na criticidade, o que favorece a formação de profissionais-cidadãos, capazes de integrar seus princípios, romper com alienação no trabalho, conhecer com profundidade suas atividades, articular a técnica e criticidade, conseguindo transformar a prática com foco na atenção à saúde (MAYER *et al*, 2019).

Para Freire, essa desalienação estimulada pela formação crítica não é um resultado e sim um caminho para o homem atingir sua vocação de ser-mais e para isso ser livre. Assim, a educação libertadora para a enfermagem vem como possibilidade de mudança no seu processo de trabalho visando aumentar a resolubilidade dos problemas dos usuários e da prática

profissional, rompendo com a lógica de submissão e objetificação do seu processo de trabalho, ou seja, os profissionais tornar-se-iam autônomos e sujeitos da sua história.

3.2 ENSINO INTEGRADO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

3.2.1 Ensino Médio Integrado

3.2.1.1 Noções Fundamentais

O ensino médio integrado começa a ser discutido desde o início dos anos 80, marcado pelas lutas de redemocratização política, onde o sistema educacional brasileiro também buscava sua reestruturação, o que fez ressurgir a discussão sobre o ideário da educação politécnica, principalmente com o pesquisador Dermeval Saviani, que divulgou amplamente as concepções pedagógicas de Marx e Gramsci. Foi nesse contexto que os educadores passaram a envidar esforços na elaboração de uma nova LDB.

Para Saviani, 1989, a noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Vislumbrava o modelo adotado na Itália, uma educação dos trabalhadores coerente com um projeto de desenvolvimento econômico, social e tecnológico. Assim, o ensino médio promoveria a recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo (BEZERRA, 2013).

Infelizmente, essa conotação não foi assumida na LDB de 96 por embates políticos, e a perspectiva de uma formação integrada e politécnica para a educação profissional apenas foi legislada com o Decreto 5.154/2004, que regulamentava a formação integrada como mais uma alternativa para a educação profissional, e a concebia como uma “travessia” da educação da classe trabalhadora para a educação global/unitária.

Mesmo com o decreto a modalidade não conseguiu avançar dentro do sistema educacional brasileiro, precisava de instrumentos que orientassem essa nova prática e isso só vai acontecer em 2007 com a publicação do Documento-Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, elaborada pelo SETEC. Outros marcos importantes, descritos por Ramos (2014, p. 82), para a implementação do EMI foram:

Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, inicialmente, instituído no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, por meio do Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005 e, posteriormente, ampliado para todos os sistemas de ensino, por ação do Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006 ... o Programa Brasil

Profissionalizado tem os sistemas estaduais como foco, visando a apoiá-los na implantação da educação profissional integrada ao ensino médio, instituído pelo Decreto no. 6.302, de 12 de dezembro de 2007.

Nesse contexto, para além da possibilidade formal de integração da educação profissional ao ensino médio, autores (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007), discutem as diversas perspectivas contidas na proposta da integração, que supera a simples junção dos conteúdos propedêuticos com os técnicos em uma mesma grade curricular:

1) Sentido Ético-Político

Trata-se da inseparabilidade entre educação profissional e educação básica, reconhece que o aprendizado dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção, traz a possibilidade de integrar a formação do ensino médio no mesmo currículo, possibilitando aos estudantes da classe trabalhadora terem a aquisição de uma habilitação técnica no ensino médio como um meio de inserção qualificada no mundo do trabalho, muitas vezes proporcionando-lhes condições para o prosseguimento de estudos. Configura-se na própria integração entre trabalho manual e intelectual condensada no trabalho produtivo. Pode-se, por esse meio, educar a sociedade quanto à superação dessa cisão e da discriminação do trabalho manual (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

2) Sentido Filosófico

O ensino médio integrado em seu sentido filosófico desenvolve o conceito da formação humana integral (formação omnilateral), compreende homens e mulheres como seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. E, a integração de todas as dimensões da vida (ciência, cultura, trabalho e tecnologia) dentro do processo educativo, e, assim, contribuir para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho, tanto como dirigente quanto cidadãos (RAMOS, 2014).

3) Sentido Epistemológico

Neste sentido abriga-se a compreensão epistemológica das dimensões da vida, assumindo os seguintes pressupostos:

O trabalho precisa ser compreendido na dimensão ontológica⁶ e teleológica⁷ do ser humano são o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais. O primeiro pela capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios

⁶ Relativo ao ser em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental.

⁷ Relativo à ciência que tem a finalidade (causas finais) como essencial na explicação das modificações que ocorrem na realidade

para satisfazê-las, e o segundo pela capacidade de reprodução, que o faz atuar no meio de modo transformador (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

A ciência assume o papel de teorizar o empírico e sistematizar os conhecimentos produzidos sob o crivo social e por um processo histórico, ou seja, o conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada, cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

A tecnologia percebida como marco de transformação da ciência em força produtiva, como na produção industrial e na busca da satisfação de necessidades da humanidade, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

E, a cultura como conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada, trata-se de um desafio permanente para que os estudantes apreendam a realidade como produção da existência humana. A cultura não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

4) Sentido Pedagógico

Este é o sentido que visa reconstruir relações entre campos distintos de saber, bem como à vinculação da educação com a prática social e a interdisciplinaridade na perspectiva dialética, conseguindo reconstituir a totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade (disciplinas), onde as disciplinas básicas, organizam conteúdos que precisam ser apreendidos por todos os estudantes, independentemente da trajetória profissional que poderão fazer. E assim, possibilitando a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, ao mesmo tempo, que possibilita entender a transformação do trabalho em fator econômico, que justifica a formação específica para o exercício de profissões (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2012; MEC, 2007).

Assim, na formação geral se adquire conhecimentos que permitam compreender a realidade e, na formação profissional se adquire um sentido de força produtiva, que possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Como aspecto pedagógico fundamental para consolidar todos os sentidos da integração tem-se a pesquisa, que é capaz de instigar no estudante o sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, de gerar inquietude, e assim, desenvolver capacidades ao longo da vida, como: interpretar, analisar, criticar, refletir, aprender, propor alternativas, e assim, desenvolver responsabilidade ética perante questões políticas, sociais, culturais e econômicas, ou seja, conseguir galgar a pirâmide da aprendizagem descrita por Bloom (1956) .

Assim, a integração configura-se como meio, que dinamiza o processo de ensino-aprendizagem, objetivando a construção de uma educação politécnica e omnilateral, que através da incorporação das partes, mas mantendo sempre o sentido de completude entre elas, chega a compreensão da totalidade social com suas múltiplas faces/dimensões, viabilizando a operacionalização do ensino integrado.

3.2.1.2 Operacionalização do Ensino Médio Integrado

Diante desta perspectiva ampla de integração, a interdisciplinaridade aparece, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos das diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender, assegurando o caráter humanista no ato de educar, e, a desconstrução do padrão colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

Para Moraes e Kuller, 2016 a interdisciplinaridade pode ocorrer de várias formas:

1) através da definição de objetivos de aprendizagem comuns para as áreas como um todo (linguagens, matemática, ciências naturais e ciências humanas). Os objetivos são relacionados à preparação básica para o trabalho e demais práticas sociais ou à educação profissional de nível técnico.

2) Integração por meio de um núcleo de atividades criativas ou transformadoras: uma proposta transdisciplinar, um componente curricular novo ou um objeto comum (KULLER; MORAES, 2018) a todas as áreas. É composto essencialmente por atividades de trabalho e pesquisa. O núcleo é desenvolvido de forma democrática e participativa pelo coletivo de professores e alunos, e condiciona o desenvolvimento integrado de cada área do conhecimento.

3) Integração por projetos ou centros de interesse: propõe uma mescla de projeto e centro de interesse, atravessa o desenvolvimento do núcleo e das áreas em cada ano letivo;

4) Integração por eixos temáticos: em cada ano, as atividades de pesquisa e de intervenção serão desenvolvidas por grupos de alunos e professores organizados, cada grupo tratará o objeto de estudo e desenvolverá o projeto do ano, tendo em vista uma das dimensões articuladoras: trabalho (em sua acepção econômica), cultura, ciência ou tecnologia (REGATTIERI; CASTRO, 2018, p. 54).

Ramos (2012) chama a atenção para necessidade de estabelecer diretrizes específicas para a implementação do ensino médio integrado, visto à complexidade de organização e a sua importância na realização na educação profissional e tecnológica. Compreende-se que o currículo integrado pressupõe uma nova organização que supera a centralidade das disciplinas, onde as áreas de conhecimento e a formação técnica profissional devem coexistir, sem a predominância de saberes e sim de forma complementar.

Neste intuito, a UNESCO vem trabalhando para construir bases para a operacionalização de um ensino médio com abordagem mais integral do ambiente educacional e do aluno, a fim de promover mudanças necessárias para alcance dos objetivos do Plano Nacional de Educação (PNE), superando grandes desafios como evasão escolar, modelo curricular ultrapassado da formação profissional, e da integração ao mercado de trabalho, além do preparo dos cidadãos para mundo do trabalho do século XXI, que exige características como pensamento crítico, habilidade para resolver problemas e a aquisição de habilidades emocionais, ou seja, espera-se que a educação de nível médio auxilie os jovens a liberar suas potencialidades.

Nestes relatos condensados no livro, há preocupação com a metodologia, de como ensinar no EMI, além de chamar a atenção, que, insistir na apresentação teórica dos conhecimentos pode ser uma forma ideológica de ‘demonstrar’ a inferioridade do trabalho técnico, por isso, deve-se valorizar formas didáticas voltadas à participação ativa, experimentação do estudante no desenvolvimento de suas capacidades e na construção de seu conhecimento (REGATTIERI; CASTRO, 2018, p. 57). Esses conceitos nos ratificam a importância de buscar meio para uma aprendizagem significativa que empodere o sujeito na busca de *ser mais*.

Vale salientar, que diante da particularidade da prática do EMI, faz-se necessário manter uma segurança jurídica, ou seja, interesse político constante na manutenção desta proposta, assegurando seu financiamento, a fim de possibilitar maior capilaridade desta modalidade no país e sua concretização nas diferentes regiões, necessitando investimento para infraestrutura adequada para os cursos, aproximando as escolas das tecnologias; fortalecendo parcerias com

os serviços, aprimorando o vínculo com o trabalho, e, o investimento na formação do corpo docente para atender a esta proposta.

3.2.2 Formação Integrada em Enfermagem

A formação integrada na área da saúde não é temática nova, vem responder ao pleito da constituição de 1988, de ampliar o conceito de saúde, substituir o modelo tradicional de organização do cuidado em saúde e, reafirmar os princípios estabelecidos para o Sistema Único de Saúde (SUS), da universalidade do acesso, a equidade e a integralidade das ações. Destacou-se a formação integrada como uma prática educativa além do fazer técnico, sustentada pela reflexão enquanto práxis – ação-reflexão-ação – e o compartilhamento de conhecimentos (TOASSI; LEWGOY, 2016).

Diante desta potência, desde de 2001/2018, foram instituídas, dentro das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Enfermagem (DCN/ENF), que, associadas às políticas de saúde, são o fio condutor das discussões e das (re)formulações dos currículos dos cursos de Enfermagem, propostas integradas de currículo (FRANCO; SOARES; GAZZINELLI, 2018).

Autores (MARIN *et al.*, 2010; DALCÓL *et al.*, 2018) concordam que a formação integrada, na área da saúde, é cada vez mais frequente, e suas potencialidades têm sido apontadas em alguns estudos, com destaque para: inovar o processo de ensino-aprendizagem, como a relação entre professores e alunos, a superação da dicotomia entre teoria e prática; o ensino pautado na contextualização e na problematização; atuação multiprofissional, a interdisciplinaridade e a diversificação dos cenários de ensino.

A literatura já dispõe de vários estudos científicos que concluem que o currículo integrado proporciona um aprendizado em forma de espiral, organizado do geral para o específico, de complexidade crescente ao longo do curso, proporcionando sucessivas aproximações entre os temas que se somam e se interligam entre si (DALCÓL *et al.*, 2018).

No estudo de Costa e Guariente (2017) evidenciou que na visão dos egressos a formação pelo currículo integrado em enfermagem, influenciou na atitude de segurança desde o início da vida profissional, em razão do desenvolvimento de habilidades pessoais e dos princípios delineados na proposta curricular (COSTA; DE MENEZES GUARIENTE, 2017). Franco, Soares e Gazzinelli (2018) chama atenção que um currículo integrado é resultado do processo de bricolagem de políticas educacionais, políticas de saúde e de experiências de outras instituições.

Assim, percebemos um caminho percorrido pela formação integrada nos cursos de graduações em enfermagem, que acompanham um movimento mundial sobre o currículo integrado, no entanto, o conhecimento sobre o caminho da formação integrada na formação técnica em enfermagem ainda não é visibilizado, tornando um dos objetivos deste trabalho.

Em pesquisa realizada em bases de dados científicas com a estratégia de busca: (“educação técnica em enfermagem” OR “técnicos de enfermagem” OR “pesquisa em educação em enfermagem”) AND integrada OR integrado OR integração, foram encontrados 4 artigos: sendo 01 repetido, 01 versa sobre os egressos de cursos técnico em enfermagem na modalidade integrada no Ceará, 01 discute currículo integrado no ensino superior e 01 é um estudo teórico com reflexões sobre a educação profissionalizante em enfermagem e o ensino médio.

No estudo sobre egresso além de descrever a trajetória profissional e acadêmica dos egressos, também evidenciou o ensino médio integrado a educação profissional como uma etapa inicial para a construção de um itinerário formativo com muito mais possibilidades do que o ensino médio tradicional (SANTIAGO *et al.*, 2017).

Já o estudo de Silva e Ramos (2018) objetivava-se reflexões sobre a formação integrada no ensino médio e evidenciaram que a concepção predominante do EMI é ainda qualificação para o trabalho; identificando divergências entre os atores sobre a modalidade de apenas articular o ensino técnico com o propedêutico ou integrar o trabalho, ciência, tecnologia e cultura; como também, ratifica a preocupação com a forma de avaliação da educação brasileira e a compatibilidade com a formação humana integral.

Na Bahia a educação profissional desenvolveu-se acentuadamente desde 2007, com a criação da Superintendência de Educação Profissional – Suprof, o estado chegou a alcançar o segundo lugar dentre os estados que mais ofertavam a educação profissional, atrás somente do estado de São Paulo (SANTOS; MUTIM, 2018). Esse aumento estava atrelado ao incentivo e recursos federais do Programa Brasil Profissionalizado, que além de possibilitar adequação e modernização das unidades escolares, também determinava atenção prioritária à forma de articulação integrada, o que fez ampliar o número de vagas na modalidade integrada para 55% no estado.

Assim, a educação profissional, no estado da Bahia, desenvolveu-se sob três princípios: 1) Formação Integral; 2) Trabalho como Princípio Educativo e 3) Intervenção Social como Princípio Pedagógico, articulando educação, trabalho, ciência e tecnologia. E, tem seu currículo composto por três áreas: (1) Base Nacional Comum (BNC); (2) Formação Técnica Específica (FTE) e (3) Formação Técnica Geral (FTG).

A parte do currículo que versa sobre a formação técnica geral (FTG), compõe um conjunto de conhecimentos de caráter sócio-técnico relativos ao trabalho, que perpassam todas as áreas de ocupação e que são necessários para qualquer tipo de inserção no mundo do trabalho (assalariado, de forma autônoma ou por meio da economia solidária). Nesta etapa, há estratégia de integração dos conhecimentos e a abordagem e/ou introdução ao mundo do trabalho, ou seja, momento de integração dos conhecimentos-ponte entre a formação geral (Educação básica) e a formação específica, que pode ser concebida na forma de arcos ocupacionais (SUPROT, 2011). Diante deste arcabouço legal construído para a educação profissional na modalidade integrada no estado da Bahia, buscamos analisar a materialização da proposta no curso técnico em enfermagem.

4 REFERENCIAL TEÓRICO – EDUCAÇÃO LIBERTADORA

4.1 APROXIMAÇÃO COM FREIRE

Paulo Freire é considerado um dos maiores pedagogos do século XX inovando na forma de diálogo entre alunos e professores, construindo uma pedagogia da esperança e luta pela liberdade, destacando-se como um dos maiores educadores críticos deste século.

Sua concepção educacional não se restringe a um modelo de pedagogia, é uma filosofia, uma teoria do conhecimento que pensa a educação como cultura e pensa a cultura como política; essa inventividade o torna atual até os dias de hoje. Mobiliza pessoas, agita ideias, tumultua prática, reacende a esperança, mobiliza a utopia na mente de cada educador e educando da sociedade (DICKMANN, 2019).

Nasceu em Recife em 1921, em família de origem humilde, aprendeu a escrever embaixo de árvores, desenhando as letras com gravetos no chão, conseguiu finalizar o ensino secundário através da busca incessante de sua mãe por uma bolsa de estudo, visto na cidade que moravam escola pública só primária, conseguiu no Colégio Oswaldo Cruz em Recife, neste mesmo colégio se preparou para ingressar na faculdade de direito e trabalhou como professor de português, depois desse período assumiu a direção do SESI (1947-1957) recém-criado, sendo seu primeiro contato com a educação de adultos trabalhadores, assumindo a superintendência, 7 anos após seu ingresso na instituição (FREIRE, 2017).

Ainda em 1958, foi relator da Comissão Regional de Pernambuco e autor do relatório intitulado “A Educação de Adultos e as Populações Marginais: O Problema dos Mocambos”, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos em julho de 1958, no Rio de Janeiro. Nesse momento, publicizou suas concepções pedagógicas, chamando atenção para uma nova visão da educação. Já afirmava que só se faria um trabalho educativo para a democracia se o processo de alfabetização de adultos não fosse *sobre* – verticalmente – ou *para* – assistencialmente – o homem, mas *com* o homem. Propôs uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e, a responsabilidade social e política (GADOTTI, 1996).

Este relatório tornou-se, indubitavelmente, um marco na compreensão pedagógica da época, um divisor de águas entre uma educação neutra, alienante e universalizante, e uma, essencialmente radicada no cotidiano político-existencial dos alfabetizandos e das alfabetizadas, não se reduzindo a ele, ou seja, o saber que é apreendido existencialmente, pelo conhecimento vivo de seus problemas e os de sua comunidade local (GADOTTI, 1996).

Em fins de 1959, prestou concurso para a cadeira de História e Filosofia da Educação da escola de Belas Artes e obteve o título de Doutor em Filosofia e História da Educação,

defendendo a tese “Educação e atualidade brasileira”, ficou em segundo lugar no concurso, mas oportunizou exercer o cargo de Professor de Ensino Superior da cadeira de História e Filosofia da Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade do Recife (FREIRE, 2017)

Além, da sua vida acadêmica e institucional, engajou-se nos movimentos de educação popular no início dos anos 60, trabalhou, ao lado de outros intelectuais e do povo, na valorização da cultura popular, ficando conhecido como educador progressista, que não queria acomodar-se, mas romper com as tradições discriminatórias, chegando a contribuir com governo do Rio Grande do Norte, o que culmina na organização e direção da campanha de alfabetização em Angicos, o que o fez ganhar visibilidade a nível federal (GADOTTI, 1996).

Em 1963, foi convidado para participar do Conselho Estadual de Educação de Pernambuco, além, de ser convidado pelo Ministro da Educação Paulo de Tarso Santos, do governo Goulart, a coordenar o Programa Nacional de Alfabetização. Constituiu-se como grande pensador sobre a educação de jovens e adultos, não como uma pura reposição dos conteúdos transmitidos às crianças, mas propunha uma pedagogia específica, associando estudo, experiência vivida, trabalho, pedagogia e política (GADOTTI, 2004).

No entanto, em 1964, foi exonerado do cargo de conselheiro com motivação das forças militares que se constituíam no país, chegou a ser preso por 75 dias, e percebendo a ameaça a sua vida e da sua família foi para o exílio (GADOTTI, 2004).

No período do exílio compreendeu e elaborou melhor seus projetos realizados, dedicando-se a profundas reflexões acerca da educação, por onde passou no seu período de exílio, buscou contribuir para elaborar concepções críticas da educação, como também, sistematizar planos de educação, com foco na libertação dos oprimidos, na possibilidade de torná-los cidadãos de seus países e do mundo, através da tomada de consciência. (GADOTTI, 1996; 2004).

Retorna ao Brasil em 1979, com uma bagagem que incorporava a sua composição e visão de mundo o contexto social norte-americano e Europeu, fruto da Guerra Fria, emergindo o existencialismo de Heidegger na sua obra como suporte à compreensão do homem-mundo (VIEIRA, 2017). Foi contratado pela PUC de São Paulo, após movimento estudantil e de professores, assim, realizou o sonho, retornar definitivamente, em 1980, para o Brasil com o desejo de “reaprendê-lo”.

De volta ao Brasil, não parou de se envolver com a educação e política, sendo um dos fundadores do partido dos trabalhadores, ligação que o leva a assumir a Secretaria de Educação do Município de São Paulo em janeiro de 1989, aí permanecendo até maio de 1991. Também

foi professor visitante da USP, e até 1997, deu sequência a suas intensas atividades na produção de livros, ensaios, artigos, conferências, entrevistas e diálogos com outros intelectuais (BEISIEGEL, 2010)

4.2 CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE

Freire inicia sua vida profissional como professor e logo se depara com seus questionamentos sobre a finalidade daquela educação, afirma no livro *Medo e Ousadia* que não nasceu um professor progressista, crítico, a construção se deu no caminhar. Percebeu como a educação no modelo tradicional de ensino engessa os alunos e professores na situação de passividade e proibição do pensar verdadeiro.

Assim, a concepção de Freire sobre educação foi construída com base em sua história, experiência vivida, sua aproximação com movimentos culturais, sociais, e desde seu primeiro escrito *Educação e atualidade brasileira*, a educação ganhava a importância de instrumento de libertação.

A educação na perspectiva freiriana pressupõe o homem como “corpos consciente”, uma consciência intencionada ao mundo, que não pode ser dissociada do contexto político, econômico e social em que vive. Educar é problematizar, é dialogar em torno da realidade (DICKMANN, 2019).

Para Freire a educação tradicional busca apassivar os homens ainda mais e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, pela concepção tradicional, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo, é negar o homem como um ser consciente. Assim, clarifica a educação como ferramenta de opressão utilizado pela minoria, e reconhece como é difícil superá-la, pois instauraram-se eficientes instrumentos para assegurar a opressão, inibindo o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.

Ao contrário, a educação em Freire convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo e desafia-o a compreender que ele próprio é também um fazedor de cultura, percebe que a produção do conhecimento se dá de forma intersubjetiva, entre uns e outros, que sua condição de “ser-menos” não era desígnio divino ou sina, mas uma determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (GADOTTI, 1996).

Diante destas convicções, Freire chama a atenção para o principal caminho da libertação, a **humanização**, tanto o educador quanto o educando se humanizam no processo educativo. A humanização no sentido de favorecer a natureza humana de ser mais, e isso implica nas práxis (ação-reflexão-ação) dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Assim Freire nos fala:

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1987, p. 43).

Assim, o processo educativo deve ser crítico e se torna viável através da problematização. Para Freire as perguntas provocam nos indivíduos a razão de ser das coisas, suas finalidades, como elas se fazem, enfim, Quê? Por quê? Como? Para quê? Por quem? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê?, fazendo-os aproximar aos poucos da realidade, desvelando e se comprometendo com a transformação.

Esse processo educativo defendido por Freire que provoca a transformação, deve iniciar-se com a mobilização/motivação dos educandos na percepção do seu contexto, por isso, dedicava as primeiras aproximações do seu método em reconhecer o universo vocabular dos educandos, identificando palavras ou temas geradores tanto com riqueza vocabular como elevada carga de envolvimento vivencial, seguindo para visualização dessas palavras/temas em imagens, para só depois adentrar na decodificação destes temas nos círculos de cultura, sendo o educador apenas moderador, e enfim, conseguir coletivamente criar uma nova codificação, crítica, com significados para os educandos.

Gadotti (1996) esquematiza o “Método Paulo Freire” em três momentos: a) a investigação temática, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; b) a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido; e c) a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. Destaca-se a interdisciplinaridade e a dialética inerente ao ato de ensinar, além, de não as separar da política. Síntese apropriada para a concepção de educação de Paulo Freire, ao mesmo tempo um ato político, um ato de conhecimento e um ato criador.

No processo pedagógico defendido por Freire, o papel do educador não é fácil, se faz através da postura crítica permanente, que direciona os educandos a caminhar pelo caminho da libertação, usando o diálogo, a problematização, a integração, a interdisciplinaridade, mas além,

também exige do educador reconhecer que não detém o saber absoluto, implica estar aberto ao novo e, e exige reciclagem permanente, informar-se, formar-se, construir processos coletivos de formação (DICKMANN, 2019).

4.3 CAMINHOS PARA A LIBERDADE

A ideia de liberdade em Freire se configura em movimento, movimento de seres inacabados, que buscam permanentemente, e nesta busca se gera uma nova realidade, nem de opressores e nem de oprimidos, mas de homens e mulheres libertando-se, engajados na práxis coletiva e libertadora (FREIRE, 1987).

Essa concepção de liberdade não se assemelha à ideia de sujeito livre, de alguém que não se submete a regras, que pode agir sem sofrer as consequências de suas ações, e independe da figura de autoridade. Ao contrário, a ideia de liberdade como libertação traria ao sujeito a possibilidade de se soltar de amarras que impedem o seu desenvolvimento, seja ele físico, psicológico, social, econômico ou cultural. Ser livre, então, significa ter compromisso, responsabilidade e consciência de seu papel no mundo.

E a educação libertadora necessariamente precisa reconhecer os educadores e educandos como seres cognoscentes que estabelecem relação dialógica no movimento da construção do conhecimento, essa relação seria o elemento fundante para a educação problematizadora que serve a libertação.

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador (é o percurso/o meio) de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro. A educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta superação, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1987).

O papel do educador na pedagogia problematizadora, é sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos. O objeto cognoscível, de que o educador bancário se apropria, deixa de ser, para ele, uma propriedade sua, para ser a incidência da reflexão sua e dos educandos.

Essa nova postura pedagógica gera nos educadores o medo da transformação, apesar de sentirem-se atraídos pela pedagogia libertadora, seguem mesmo que desapontados com os programas rotineiros e limitados de suas disciplinas, mas tem medo de experimentar, assumir o risco profissional e político que acompanha a oposição, medo dos estudantes rejeitarem a pedagogia libertadora (FREIRE; SHOR, 1986).

O medo também atinge os educandos, que se preocupam em conseguir empregos, desenvolver aptidões para enfrentar um mercado de trabalho, e permanecer na passividade. Enfim, um meio repressivo e orientado para os negócios, faz com que os estudantes rejeitem a pedagogia experimental (FREIRE; SHOR, 1986).

Nesse sentido, Freire discute a importância de reconhecer o medo e estabelecer relações dialéticas entre táticas e estratégias para superá-lo. Só através desta consciência pode-se reconhecer os espaços que limitam as ações e pensar em formas de alcançar a superação.

Assim, o planejamento da prática pedagógica direcionada a libertação deve apresentar os objetivos da aprendizagem aos educandos partindo das *contradições básicas, da sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação* (FREIRE, 1987, p. 49). Deste modo, o educador problematizador refaz-se, constantemente, apropria-se do seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos. Estes, em lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também.

E, deste momento problematizador surge o conteúdo programático (temas geradores), que seria o ponto de partida para o círculo de cultura que possibilitará a tomada de consciência dos indivíduos em torno de si mesmos. Configura-se, assim, como finalidade da educação libertadora, um caráter autenticamente reflexivo, implicado num constante ato de desvelamento da realidade, o homem tomando consciência dele com o mundo, não separado deste, como também dele com os outros homens, não mais como um ser isolado, abstrato, esse movimento provoca nos homens novas compreensões e novos desafios dentro de um plano de totalidade.

No entanto, como já foi discutido, essa proposta pedagógica precisa basear-se no diálogo e no reconhecimento dos homens como seres históricos, que tem capacidade de criar e recriar a realidade, o que os torna um ser em permanente ação transformadora e, portanto, criam a história, o que os tornam seres históricos. Assim, a consciência do homem sobre ele e sua atividade no mundo e suas decisões fazem o homem não apenas sobreviver, mas sim existir.

E nessa perspectiva de cada indivíduo com o mundo e com os homens pode-se atuar a pedagogia libertadora, que busca estimular a formação de uma consciência crítica para que os

homens passem a existir e não apenas viver, ir além da percepção fragmentada e buscar a totalidade, assumindo a responsabilidade da ação-transformação da realidade.

Assim, o diálogo defendido por Freire se transforma em palavra autêntica, impregnada das dimensões ação-reflexão, que permite/possibilita o encontro dos homens, que muitas vezes perderam o direito a palavra e precisam recuperá-lo, proibindo que este assalto desumanizante continue (referindo-se a condição do oprimido) (FREIRE, 1987).

E buscando uma educação humanizante (dialógica, horizontal), concretiza-se a emancipação do indivíduo, pois quando educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, supera-se o intelectualismo alienante, o autoritarismo do educador “bancário” e supera-se consciência ingênua.

Assim, Freire aponta a educação como caminho da manutenção do status quo com a educação bancária, ou uma nova possibilidade com a educação para liberdade, onde a **consciência crítica** seja desenvolvida no processo formativo e reverbera em uma *práxis* construída no movimento de reflexão-ação-reflexão. Essa consciência crítica expande a autonomia e permite a vivência da liberdade com responsabilidade.

Esta é a mudança proposta por Freire, é o inédito viável sonhado por ele, que superemos os fundamentos da educação bancária que nos deixa imerso em uma consciência dada e atinjamos a emancipação, sendo humanos mediatizados pelo mundo, mas que nele incida a ação transformadora do homem com um sistema de educação flexível.

Essa vivência da liberdade com responsabilidade viabiliza um cuidado mais eficaz para a enfermagem, possibilitando a superação da subserviência, que é alimentada pelas práticas pedagógicas neoliberais, que marcam a história da enfermagem, e que acabam gerando distorções tanto na prática como na produção dos serviços de saúde, os quais têm se mostrado ineficazes, dispendiosos, pouco produtivos e até mesmo iatrogênicos (SANT’ANNA *et al.*, 2008).

Deste modo, os elementos da pedagogia defendida por Paulo Freire instrumentaliza o processo educativo na construção de caminhos possíveis para a libertação, na enfermagem é preciso superar a falsa consciência do mundo, e visibilizar possibilidades de mudança no processo de ensino-aprendizagem para a superação desta adesão, e almejar o movimento de ação e reflexão dos trabalhadores de enfermagem em busca da autonomia, construção de mudanças contra a contradição de progresso e regresso presente na profissão.

5 METODOLOGIA

Neste capítulo foram descritos os materiais e os métodos utilizados na presente investigação. Segundo Minayo (2012), a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade, inclui, simultaneamente, a teoria da abordagem, os instrumentos de operacionalização e a criatividade do pesquisador.

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se por um percurso metodológico eminentemente qualitativo, com caráter descritivo e exploratório, utilizando o delineamento do estudo de casos múltiplos. Trata-se de uma investigação com fontes de informação diversas – de cunho bibliográfico, documental e de campo, afim de atender a complexidade de uma situação particular, focalizando o problema em seu aspecto total.

A abordagem qualitativa representa a intenção de explorar o conjunto complexo de fatores que envolve o fenômeno central e apresentar as perspectivas ou significados variados dos participantes (CRESWELL, 2010a). Desta forma, entende o conjunto de fenômenos humanos como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz (MINAYO, 2012).

A pesquisa do tipo descritiva exige do investigador uma série de informações sobre o que deseja pesquisar, sendo que este tipo de estudo pretende descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 2009), mas, interligado ao processo descritivo, é necessário uma questão de pesquisa, que possibilite interpretação dos dados descritos (STAKE, 2011). As pesquisas descritivas podem se constituir de estudos de caso, análise documental, pesquisa *ex-post-facto*.

Para Gil (2009), a pesquisa exploratória proporciona familiaridade com o fenômeno estudado para torná-lo explícito, conhecido, podendo envolver entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado, análise de exemplos que estimulem a compreensão e a revisão bibliográfica.

Assim, a proposta deste estudo se adequa a essência da pesquisa qualitativa de compreender situações específicas, buscando entender sobre a complexidade destas situações e contribuindo para políticas e/ou prática profissional dos atores envolvidos.

5.1 TIPO DE ESTUDO

Para Creswell (2014) na pesquisa de estudo de caso o investigador explora um sistema delimitado contemporâneo da vida real (um caso) ou múltiplos sistemas delimitados (casos) ao

longo do tempo, envolvendo múltiplas fontes de informação e relata uma descrição do caso e temas do caso. E a grande vantagem desta estratégia para Yin (2010), é a possibilidade de mesclar provas quantitativas e qualitativas, para aprofundar o conhecimento sobre os fenômenos, permitindo ao pesquisador ser criativo e imaginativo, podendo explorar elementos que necessariamente não estavam previstos no início da investigação.

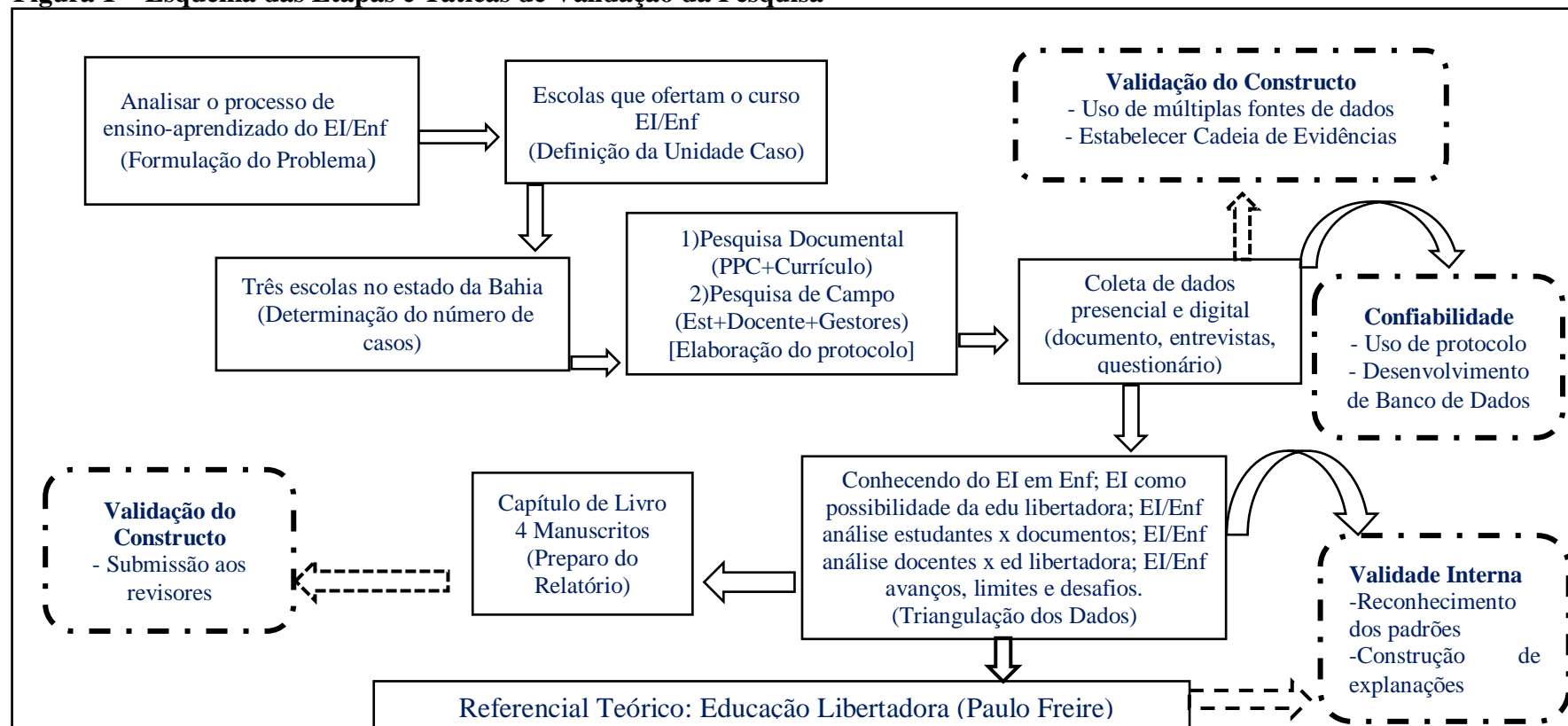
O estudo de Silva e colaboradores (2005) demonstra que o estudo de casos múltiplos tem sido uma importante estratégia de pesquisa para investigar fenômenos relacionados à saúde e a enfermagem por possibilitar a captação de diferentes pontos de vista, aspectos objetivos e subjetivos presentes em uma situação social.

Para Hartz “os estudos de caso, com múltiplos níveis de análise imbricados são fortemente recomendados dado que o objeto de investigação é de grande complexidade, a tal ponto que o fenômeno de interesse não se distingue facilmente das condições contextuais, necessitando informações de ambos” (1999, p. 344).

A fim de conseguir compreender a complexidade dos fenômenos, a escolha deste método deve seguir alguns processos: 1) identificação do caso: se será o indivíduo, um grupo, uma organização, ou outro fenômeno; 2) a intenção do caso que pode ser um caso intrínseco (um caso que tem interesse incomum por si só e precisa ser descrito e detalhado), ou, caso instrumental (entender uma questão, um problema); 3) apresentar uma compreensão em profundidade do caso, com coleta muitas formas de dados.; 4) a análise dos dados envolve uma descrição do caso, além, dos temas ou questões podem ser organizados pelo pesquisador, analisados entre os casos por semelhanças e diferenças entre eles ou apresentados como um modelo teórico; 5) finalizar com as conclusões formadas pelo pesquisador a respeito do significado global derivado do(s) caso(s) (CRESWELL, 2014).

Apesar de seguir a critérios metodológicos, já sofreu muitas críticas relacionadas a falta de rigor da pesquisa, falta de estrutura rígida e pouca base de dados para fornecer generalizações e costumam ser demorados (YIN, 2010). No sentido de melhor estruturar o estudo de caso foi possível compor um plano de ação, com uma sequência lógica de procedimentos a partir das questões orientadoras iniciais, sendo importante para guiar a escola das questões nas diversas fontes de dados, facilitando a coesão entre elas e evitando questões vagas ou em número excessivo, demonstrado a seguir:

Figura 1 – Esquema das Etapas e Táticas de Validação da Pesquisa



Fonte: Adaptado Yin (2015)

5.2 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Nesse sentido, Yin (2010) sugere a utilização de um fluxo, para garantir a confiabilidade da pesquisa e servir de orientação ao pesquisador em todo decorrer da pesquisa, principalmente, na coleta e análise dos dados. O fluxo também oferece condição prática para se testar a confiabilidade do estudo (FREITAS; JABBOUR, 2011).

O fluxo da pesquisa deve contemplar a seguintes etapas (Yin, 2010): 1) Definir e projetar: proposições teóricas; seleção de casos; projetar o protocolo da coleta de dados. 2) Preparar, coletar e analisar: conduzir o primeiro, segundo e demais estudos de caso; relatório de cada caso. 3) Analisar e concluir: tirar conclusões entre os casos; desenvolver as implicações teóricas; escrever um relatório de casos cruzados.

Diante da importância para validação do estudo e maior confiabilidade, construímos o fluxo conciso desta pesquisa para ser encaminhado as escolas incluídas no estudo e encontra-se abaixo:

5.2.1 Definir e Projetar

5.2.1.1 *Proposições Teóricas (formulação do problema)*

A definição das **proposições teóricas** é como um fio condutor de toda a pesquisa, assim, a proposição do estudo direciona a atenção para o foco do que se pretende investigar, buscamos então, como eixo norteador do estudo a formação técnica integrada em enfermagem e seus contributos para uma formação libertadora. As proposições teóricas apresentadas na revisão de literatura foram: Contexto Histórico da Educação Profissional; Educação Profissional em Enfermagem; Ensino Integrado na Educação Profissional e na Enfermagem e Educação Libertadora na perspectiva de Paulo Freire.

Os casos se constituíram como unidades de análise, considera-se a unidade como um todo, nesta pesquisa, as unidades de análise foram os processos de ensino-aprendizagem dos cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada em diferentes instituições de ensino, englobando-se documentos, pessoas e suas relações. Vale, no entanto, lembrar que a totalidade de qualquer objeto é uma construção mental, pois concretamente não há limites (VENTURA, 2007).

5.2.1.2 Seleção dos Casos (definição da unidade caso e determinação do número de casos)

O delineamento dos casos na pesquisa de estudo de casos múltiplos, o pesquisador primeiro identifica temas ou questões ou situações específicas; que pudesse usar a lógica da replicação. A amostragem pode ser intencional, que pode ser intencional máxima, onde os casos escolhidos apresentam diferentes perspectivas do tema, ou pode-se selecionar casos comuns, acessíveis ou incomuns. Se a proposta é generalizar os dados, precisa-se selecionar casos representativos, não sendo a proposta deste estudo (CRESWELL, 2010b).

Considerando os objetivos, a extensão e o tipo da pesquisa, a seleção dos casos se iniciou com uma investigação documental, a fim de realizar um levantamento das instituições de ensino, cadastradas no SISTEC⁸, que ofertavam curso técnico na modalidade integrada no território brasileiro, o que gerou uma tabela com 339 instituições. A matriz deste levantamento contemplou as seguintes variáveis: nome social, natureza jurídica (público e privado), esfera administrativa; localização geográfica (Grandes Regiões e Unidades da Federação); nome do diretor, e-mail institucional, modalidade e tipo de oferta e telefone.

Após esse levantamento foi realizado contato por meio telefônico ou e-mail para confirmar com cada instituição há oferta atual do curso técnico de enfermagem nesta modalidade, como também, a atualização do e-mail institucional, o nome do diretor e coordenador pedagógico do curso. O contato telefônico ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2018, com pelo menos três tentativas em turnos diferentes e pesquisadores diferentes. Os dados gerados foram organizados em uma matriz (apêndice A) no *Microsoft Excel*[®] 2010 com todas as 90 instituições que realmente ofertavam o curso técnico de enfermagem na modalidade integrada no país com base no site do SISTEC.

Assim, seguimos com a aproximação sobre o cenário de pesquisa, encaminhou-se um e-mail com convite a participar da pesquisa e um formulário digital utilizando a plataforma *Google Forms* com as seguintes variáveis: razão social da instituição; data de implantação do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada, carga horária do curso, vagas disponibilizadas, número de concluintes, número de evasão.

Neste estudo, fizemos um recorte para o estado da Bahia, a fim de tornar possível a operacionalização da pesquisa, além do estado ocupar o segundo lugar no Brasil com o maior

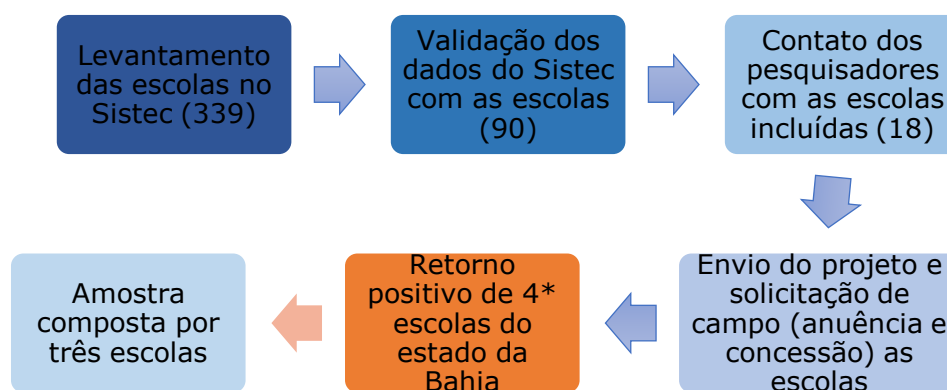
⁸ Substituiu O Cadastro Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio (CNCT) desde a Resolução CNE nº 3, de 30 de setembro de 2009: garante a validade nacional dos diplomas expedidos e contempla todos os alunos com matrícula inicial nos cursos técnicos de nível médio desde 2 de janeiro de 2009.

número de escolas que ofertam o referido curso. Assim, do quadro de inicial de 90 escolas do país incluímos as 18 escolas do estado baiano.

A seleção dos casos neste estudo foi intencional mista, que atende a múltiplos interesses e necessidades da pesquisa, como, o desenvolvimento do curso integrado em técnico de enfermagem em qualquer modalidade no estado da Bahia e que obtivéssemos autorização de acesso. As respostas dos formulários enviados pelas escolas, utilizamos como critérios de inclusão: a escola mais antiga; as escolas que ofertava o maior número de vagas e a escola que ofertava o menor número de vagas. Os critérios de exclusão, foram não ter nenhuma turma em andamento e não atender aos prazos da pesquisa.

Os casos selecionados foram contatados por e-mail no dia 23 de abril de 2019 anexando a carta-convite do projeto de pesquisa, o projeto de pesquisa, o termo de autorização e os contatos dos pesquisadores para sanar quaisquer dúvidas. Em 30 de abril foi realizado contato telefônico para esclarecimento de dúvidas e ratificação da importância de participação na pesquisa. No dia 07 de maio foi enviado novo e-mail com prazo de 7 dias para a resposta ao convite. Após esse período, finalizou a busca por instituições coparticipantes, contemplando **4 instituições** e encaminhamos a documentação necessária para submetermos o projeto ao comitê de ética para as devidas apreciações.

Figura 2 - Fluxograma da Pesquisa Documental



Fonte: Elaboração da autora; *01 instituição não atendeu aos prazos da pesquisa

1) Local de Desenvolvimento do Estudo

O estado da Bahia, localizado na Região Nordeste do Brasil, possui uma área de 564.760,427 km² e representa o quinto estado em extensão territorial. A população estimada em 14.930.634 pessoas em 2020, 1.327.781 habitantes entre 15 e 19 anos, dispõe de 1.577 escola de ensino médio e 566.952 matrículas nesta fase de ensino (IBGE, 2020).

Na Bahia, o número total de matrículas da educação profissional cresceu 24,1% de 2015 a 2019, chegando a 145.427 matrículas em 2019. Em relação ao ano de 2018, o número de matrículas da educação profissional integrada ao ensino médio cresceu 9,5%. As matrículas da educação profissional estão principalmente concentradas na rede estadual, com 63,3% das matrículas, seguida da rede privada com 21,9% das matrículas (INEP, 2020).

Compuseram a amostra três escolas do estado da Bahia. As escolas localizavam-se na Região Metropolitana, Região do Nordeste Baiano e Centro-Norte Baiano e ofertavam o curso em três tipos de modalidade integrada de ensino: Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem em Tempo Integral e Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem na escola da capital e PROEJA Integrado em Técnico de Enfermagem nas escolas do interior do estado da Bahia. As modalidades identificadas diferem em carga horária total do curso, carga horária dos componentes, acréscimo ou redução de componentes.

Dentre as três instituições, duas delas são centros Territoriais Estaduais de Educação Profissional e unidades escolares de Ensino Médio, e todas fazem parte da Rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica. A referida rede tem como objetivo consolidar e ampliar a oferta da educação profissional em consonância com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental dos territórios baianos, promovendo a inserção cidadã na vida social e no mundo do trabalho, através de ampliação e democratização do acesso a cursos de técnicos de nível médio e de cursos de formação inicial e continuada, por meio de nível médio integrada ao ensino médio e subsequentes, também, assegura a escolaridade aos que não puderam efetuar os estudos na idade regular.

2) Contextualização Caso 1

O primeiro estudo de caso ocorreu em um município brasileiro do estado da Bahia, fundado em 1878 às margens do Rio Jacuípe, pertence ao Território da Bacia do Jacuípe, tem uma economia voltada para a pecuária e agricultura, localizado na Mesorregião do Nordeste Baiano, na Microrregião de Serrinha.

Segundo dados do IBGE (2019, 2020) tem uma população estimada de 33.436 habitantes, maior faixa etária de 15 a 19 anos com 3.144 pessoas, escolarização de 98,3% entre 6 a 14 anos, número de matrículas em 2018 para o ensino médio 1.273 matriculados, número de estabelecimentos de ensino médio 9 escolas. Referente a condição econômica tem como salário médio mensal 1,7 salário mínimo, e a renda mensal per capita de 49,2% da população é

de até ½ salário, o município tem receita total de R\$ 64.694.578,02, sendo mais de 30% investido na educação.

A rede de saúde disponível no município segundo o CNES é de 42 unidades de saúde no nível de baixa e média complexidade distribuídas conforme apresentado abaixo:

Figura 3 - Rede de Atenção à Saúde Caso 1

Descrição	Total
UNIDADE BASICA DE SAUDE	12
CENTRAL DE GESTAO EM SAUDE	1
CENTRAL DE ABASTECIMENTO	1
HOSPITAL	3
POLO DE PREVENCAO DE DOENCAS E AGRAVOS E PROMOCAO DA SAUDE	2
AMBULATORIO	14
UNIDADE DE ATENCAO PSICOSSOCIAL	1
UNIDADE DE APOIO DIAGNOSTICO	8
TOTAL	42

Fonte: CNES, 2019

A instituição é de natureza estadual, criada em 1968 e evoluiu conforme narrativa da gestora.

a escola passou desde 2010 a ser uma unidade compartilhada [...] nossa oferta era só dos cursos da área do eixo de recursos naturais - tínhamos agropecuária e o curso de agroecologia. E havia uma pressão interna e externa por parte da comunidade estudantil no sentido de se abrir a oferta, outros cursos, e isso envolveria outros eixos, um dos cursos mais citados foi exatamente o curso de Enfermagem e a gente insistiu junto a SUPROT no sentido exatamente de fazer valer essa oferta aqui na escola. Então, desde 2014 que ela foi elevada a condição de Centro Territorial de Educação Profissional e podemos fazer a oferta desse curso, que é do eixo de saúde e ambiente. Sempre mandávamos ofícios expondo a demanda da comunidade, nós juntávamos também documentos - tipo abaixo assinados - para que pudéssemos atender a comunidade, e era a forma de sermos ouvidos, e desde 2015 que a gente passou a fazer essa oferta aqui. G1- Caso1.

3) Contextualização Caso 2

O caso dois ocorreu em um município situado no centro norte da Bahia, na microrregião de Jacobina, emancipado em 1924. Encontra-se a 284 km de distância da capital do estado, tem uma economia voltada para agropecuária e serviços. Segundo dados do IBGE (2019, 2020) tem uma população de 26.475 habitantes, maior faixa etária de 15 a 19 anos, escolarização de 97,5% entre 6 a 14 anos e número de matrículas em 2018 para o ensino médio 971 matriculados, número de estabelecimentos de ensino médio 2 escolas. Referente a condição econômica tem como salário médio mensal de 1,8 salários mínimos, e o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo é de 52,8%, o município tem renda total de R\$ 49.402.900,00.

A rede de saúde disponível no município segundo o CNES é de 29 unidades de saúde no nível de baixa e média complexidade distribuídas conforme apresentado abaixo:

Figura 4 - Rede de Atenção à Saúde Caso 2

	Descrição	Total
	CENTRO DE SAUDE/UNIDADE BASICA	10
	HOSPITAL GERAL	1
	CONSULTORIO ISOLADO	6
	CLINICA/CENTRO DE ESPECIALIDADE	6
	UNIDADE DE APOIO DIAGNOSE E TERAPIA (SADT ISOLADO)	1
	FARMACIA	1
	UNIDADE DE VIGILANCIA EM SAUDE	1
	CENTRAL DE GESTAO EM SAUDE	1
	CENTRO DE ATENCAO PSICOSSOCIAL	1
	POLO ACADEMIA DA SAUDE	1
	TOTAL	29

Fonte: CNES, 2019

A instituição também é estadual e foi criada em 1959. O curso técnico em enfermagem na modalidade integrada foi implantado em 2012, com primeira turma concluinte em 2015. A sua oferta também só é na modalidade PROEJA com duração de 2 anos e meio

4) Contextualização Caso 3

O terceiro caso ocorreu no município de Salvador, capital do estado. A instituição localiza-se num bairro da cidade de Salvador, marcado pela falta de moradia, educação, saúde, saneamento básico, desemprego, segurança dentre outros. Segundo dados do IBGE (2019, 2020), tem uma população de 2.886.698 habitantes, maior faixa etária entre 25 a 29 anos, e atinge 216.558 pessoas na faixa etária de 15 a 19 anos, escolarização de 94,9% entre 6 a 14 anos e número de matrículas em 2018 para o ensino médio 95.006 matriculados, número de estabelecimentos de ensino médio 265 escolas. Referente a condição econômica tem como salário médio mensal de 3,5 salários mínimos, e o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até ½ salário mínimo é de 36,8%, o município tem renda total de R\$ 6.270.192.750,00.

A rede de saúde disponível no município segundo o CNES é de 3361 unidades de saúde no nível de baixa, média e alta complexidade distribuídas conforme apresentado abaixo:

Figura 5 - Rede de Atenção à Saúde Caso 3

Descrição	Total
CENTRO DE SAUDE/UNIDADE BASICA	154
POLICLINICA	244
HOSPITAL GERAL	41
HOSPITAL ESPECIALIZADO	28
UNIDADE MISTA	2
PRONTO SOCORRO GERAL	2
PRONTO SOCORRO ESPECIALIZADO	7
CONSULTORIO ISOLADO	848
CLINICA/CENTRO DE ESPECIALIDADE	1453
UNIDADE DE APOIO DIAGNOSE E TERAPIA (SADT ISOLADO)	320
UNIDADE MOVEL TERRESTRE	12
UNIDADE MOVEL DE NIVEL PRE-HOSPITALAR NA AREA DE URGENCIA	52
FARMACIA	12
UNIDADE DE VIGILANCIA EM SAUDE	2
COOPERATIVA OU EMPRESA DE CESSAO DE TRABALHADORES NA SAUDE	33
HOSPITAL/DIA - ISOLADO	55
CENTRAL DE GESTAO EM SAUDE	16
CENTRO DE ATENCAO HEMOTERAPIA E OU HEMATOLOGICA	6
CENTRO DE ATENCAO PSICOSSOCIAL	19
UNIDADE DE ATENCAO A SAUDE INDIGENA	1
PRONTO ATENDIMENTO	20
TELESSAUDE	2
CENTRAL DE REGULACAO MEDICA DAS URGENCIAS	1
SERVICO DE ATENCAO DOMICILIAR ISOLADO(HOME CARE)	15
LABORATORIO DE SAUDE PUBLICA	2
CENTRAL DE REGULACAO DO ACESSO	2
CENTRAL DE NOTIFICACAO,CAPTACAO E DISTRIB DE ORGAOS ESTADUAL	1
CENTRAL DE ABASTECIMENTO	1
TOTAL	3361

Fonte: CNES, 2019

A escola localizada em Salvador é estadual e foi criada em 1979. Os cursos técnicos na modalidade integrada foram implantados em 2008, porém a primeira turma de técnicos em enfermagem nesta modalidade foi criada em 2012, com primeira turma concluinte em 2015. A escola oferta o curso técnico em enfermagem integrado em 3 tipos diferentes: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Ensino Profissional Integrado (EPI) e Ensino Profissional Integrado em Tempo Integral (EPITI). Estes cursos têm duração de 2 anos e meio, 4 e 3 anos respectivamente. Para este estudo, apenas as turmas do ensino integrado e do ensino integrado e integral fizeram parte, pois a turma do PROEJA estava sendo implantada e não tinha estudantes no último ano.

5.2.1.3 Protocolo de Coleta de Dados

A coleta de dados pode ser uma tarefa difícil e complexa, e se não for bem planejada e conduzida, todo trabalho de investigação poderá ser prejudicado (YIN, 2010; STAKE, 2011). Um dos princípios relevantes para a coleta de dados em estudos de caso é o uso de múltiplas fontes de evidências, o que permite ao pesquisador o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação e a triangulação dos dados durante a análise (YIN, 2010). Além, de aumentar a credibilidade e a confiabilidade dos resultados. Em outras palavras, a partir da coleta de dados de diferentes perspectivas e de diferentes fontes, por meio do cruzamento de uma fonte com a outra, a “constatação é mais forte e melhor sustentada (FREITAS; JABBOUR, 2011).

As fontes de dados utilizadas nesta pesquisa foram: a) pesquisa documental (documentos oficiais do EMI, documentos de orientação curricular e pedagógica (planos pedagógicos e currículo) dos cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada; b) aplicação de questionário com discentes do último ano dos cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada; c) entrevistas com representante da direção da instituição de ensino, coordenador pedagógico e docentes dos cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada.

Conforme defendido por Stake, (2011), os principais métodos de coleta devem ser testados de forma piloto, preferencialmente, não usando as pessoas que fornecerão os dados finais a serem analisados. Esse estudo buscou aplicar os instrumentos de coleta com pessoas do grupo de pesquisa vinculados a área de educação profissional, a fim de melhor adaptar os instrumentos aos objetivos do estudo, mas também após aplicação no caso 1, foi percebida a necessidade de consolidar as questões nos roteiros das entrevistas.

Em todas as fases da coleta de dados foi utilizada a estratégia presencial e virtual o que foi de grande relevância para o alcance de um maior número de participantes, visto a distância do local da pesquisa e as instituições coparticipantes, a flexibilidade de fazer a coleta em qualquer horário e local mais pertinente para o participante, se configuram em uma grande vantagem dessa ferramenta.

Creswell (2014) ressalta que a coleta de dados qualitativos via internet tem as vantagens do custo e eficiência de tempo em termos dos custos reduzidos para viagem e transcrição de dados, também proporciona aos participantes flexibilidade de tempo e espaço, e, ajuda a criar um ambiente não ameaçador e confortável, além de oferecer uma alternativa para grupos de difícil acesso.

5.2.2 Etapa Preparar, Coletar e Analisar

5.2.2.1 Preparar

O momento anterior a coleta de dados precisa ser preparado como demonstram os autores Freitas e Jabbour no planejamento operacional para a coleta de dados, consiste em seis etapas: 1. Contato formal com a(s) organização(ões) a fim de obter a autorização para realização da pesquisa; 2. Explicação dos objetivos do estudo para as organizações; 3. Definição das pessoas a serem entrevistadas; 4. Definição de critérios para acesso à organização e aos documentos, quais são confidenciais e quais podem ser divulgados; 5. Coleta das evidências,

por meio de diversas técnicas; 6. Devolução aos respondentes/organização para validação ou não das evidências coletadas (2011, p. 15)

Seguindo o planejamento operacional, após o parecer favorável do comitê de ética em pesquisa, iniciamos os contatos com os casos selecionados para agendarmos uma visita presencial. Nesta visita, informou-se as intenções do estudo, primeiramente, à direção e à coordenação pedagógica do curso técnico em enfermagem na modalidade integrada, esclarecemos as dúvidas e apresentamos o protocolo de coleta de dados. Seguindo o protocolo enviado a instituição anteriormente, solicitamos o envio do plano pedagógico e currículo do referido curso para o e-mail da pesquisa, meio de comunicação já estabelecido na primeira fase da pesquisa, e também, realizamos o agendamento para a coleta dos dados com os docentes, discentes e representantes da gestão. Essa fase da coleta de dados ocorreu entre os meses de agosto e outubro de 2019.

5.2.2.2 Instrumentos de Coleta de Dados

Após a conclusão da revisão bibliográfica, verificou-se as proposições teóricas do estudo e estas foram aglutinadas para compor a estrutura dos instrumentos de coleta de dado, tanto o roteiro semiestruturado das entrevistas, como o questionário e no quadro matriz da pesquisa documental. Todos os instrumentos após aplicação no **caso 1** sofreram melhorias na escrita para melhor compreensão dos participantes no momento da colaboração.

Os questionários, apesar de não serem comuns para a estratégia de estudo de caso, permitiram a obtenção de um conjunto de informações úteis sobre as unidades de análise relacionados aos objetivos da pesquisa, como também, ampliação das fontes de dados e do número de participantes da pesquisa. Ressalta-se que o questionário foi elaborado com base em outros estudos qualitativos desenvolvidos com estudantes do ensino médio integrado.

Este instrumento, questionário semiestruturado (Apêndice B), foi previamente elaborado e testado remotamente com alunos de graduação e pós-graduação e com especialistas da área. Feitos os ajustes após validação do instrumento, este instrumento totalizou 19 questões, abertas e fechadas, distribuídas em quatro blocos: **oito** para caracterização dos estudantes segundo faixa etária/constituição familiar e para caracterizar o perfil escolar dos pais ou responsáveis; **três** sobre o conhecimento dos estudantes a respeito da modalidade integrada; **três** sobre os objetivos do curso e o que era priorizado; e as últimas **cinco** questões para

identificar a forma de ensino-aprendizagem adotada. Sempre seguindo os preceitos éticos de anonimato e vontade de participação.

Quanto as entrevistas, uma das principais técnicas para a pesquisa qualitativa, foram utilizadas para proporcionar maior aproximação com o fenômeno, por sua riqueza de detalhes e baseada nas experiências dos participantes.

As entrevistas semiestruturadas, encontram-se guiada por um roteiro de questões que o pesquisador deseja abordar, as quais estão fundamentadas nos objetivos da pesquisa, que segundo Triviños (2009), é “resultado não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa”. É uma técnica de coleta de dados que ocorre através da interação direta entre a pesquisadora e a colaboradora, possibilitando uma interação social e até mesmo gerar reflexão no participante, como foi exposto por alguns docentes.

O roteiro com os docentes (apêndice C) contemplava formação específica para atuar na modalidade integrada; movimento de integração desenvolvido no curso; movimento de contextualização dentro do processo de ensino-aprendizagem; métodos e recursos didático pedagógicos utilizados na sala de aula e opinião sobre a modalidade integrada e os avanços, limites e desafios para o ensino integrado em enfermagem. E, o roteiro da entrevista (apêndice D) com o representante da gestão foi composto com processo de implantação do curso na escola; seleção e contratação dos docentes; processo de construção e atualização dos documentos pedagógicos e os avanços, limites e desafios para o ensino integrado em enfermagem.

5.2.2.3 Coletar

1) Pesquisa Documental

A análise documental pautou-se nos planos pedagógicos do curso e currículo que norteiam as escolas na implementação do curso técnico integrado em enfermagem, sendo uma fonte documental que contém informações relevantes para a contextualizar as unidades de análise, e corroboraram com as outras fontes de evidência.

Silva e colaboradores nos traz que “*a pesquisa documental permite a investigação de determinada problemática não em sua interação imediata, mas de forma indireta, por meio do estudo dos documentos que são produzidos pelo homem e por isso revelam o seu modo de ser, viver e compreender um fato social*” (2009, p. 4557), assim, nossa primeira fase da pesquisa de campo se deu por meio da análise de documentos, por acreditar que alcançaríamos as

informações pertinentes as orientações do processo de ensino-aprendizagem dentro dos cursos estudados.

Dentre os documentos que norteiam a prática pedagógica escolar escolheu-se o plano pedagógico do curso que para Garcia (2017) é a ferramenta que permite à instituição escolar articular suas finalidades estratégicas para consolidação da sua função social, cuja prática se efetiva pela ação dos professores em sala de aula, onde são expressos valores, atitudes, normas e hábitos. E o currículo é a ferramenta que organiza a formação e direciona as estratégias pedagógicas dos atores do processo de ensino-aprendizagem.

A análise foi realizada com base em um quadro (apêndice G) matriz para coleta documental, contemplando o título do material, os objetivos do curso, perfil do egresso, recursos didático-pedagógicos, processo avaliativo e também a organização curricular, buscando compreender os caminhos percorridos na concepção de EMI na formação técnica em enfermagem e aumentando as evidências efetuadas nas respostas do questionário dos discentes e nas entrevistas com os docentes e gestores.

Destaca-se a importância da pesquisa documental na complementaridade às demais fontes de evidência, pois pode complementar informações que não puderam ser observadas diretamente (STAKE, 2007).

2) Participantes do Estudo

Na pesquisa qualitativa os participantes são selecionados propositalmente pelas suas experiências com relação ao fenômeno de interesse. Os dados dos participantes selecionados são considerados ricos em detalhes e, frequentemente, são referidos como descrições densas ou pesadas (SOUSA; DRIESSNACK; MENDES, 2007). Os participantes deste estudo foram docentes e estudantes do último ano ensino médio integrado ao técnico de enfermagem e representantes dos gestores das escolas.

Assim, compuseram a amostra inicial 118 estudantes das três escolas do estado da Bahia matriculados no último ano do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada. A escolha dos estudantes do último ano do curso, se deu por apresentarem maior vivência com a modalidade de ensino integrado e já estarem experienciando o estágio nos serviços de saúde. Adotamos como critério de exclusão alunos que estavam desligados ou com matrículas suspensas, perfazendo um total de sete excluídos, finalizando nossa amostra com 111 alunos. Deste total, 54 estudantes participaram da pesquisa, o equivalente a 49% da amostra inicial, quantitativo prejudicado pelo abandono do curso de uma grande parte dos estudantes.

Visando compreender o processo de implantação e administração do curso realizou-se entrevista semiestruturada com representantes da gestão escolar, como critério de inclusão estar no cargo de gestão há mais de 1 ano e ter vínculo com o curso técnico de enfermagem na modalidade integrada e exclusão estar afastado da escola por algum motivo. Assim, compuseram a amostra a diretora e coordenadora pedagógica no caso 1; a vice-diretora e a articuladora pedagógica no caso 2 e o vice-diretor no caso 3, visto a coordenação pedagógica também ser docente e escolher participar como docente já que a assumia o papel de coordenadora pedagógica do curso sem nenhuma oficialização.

No intuito de ampliar o conhecimento o processo formativo da modalidade integrada no contexto do curso integrado em técnico de enfermagem, foi realizada a técnica da entrevista semiestruturada, com educadores (formação geral e formação técnica), totalizando uma amostra de 36 docentes e como critério de inclusão estarem trabalhando há pelo menos 6 meses na modalidade integrada, até a saturação dos dados e critérios para exclusão: férias, final de contrato, aposentadoria ou licença médica no período da coleta. Finalizou-se a amostra com 31 docentes e as entrevistas foram assim distribuídas. Caso1: sete – duas gestoras e cinco docentes (duas da base técnica e três da base comum); Caso2: dez – duas gestoras e oito docentes (quatro de cada base) e Caso3: sete – um gestor e seis docentes (quatro da base técnica e dois da base comum) no caso 3.

A saturação dos dados seguiu a sistematização recomendada no estudo de Fontanella e colaboradores, (2011) que, a fim de delimitar o processo de amostragem, considerou-se por saturação teórica, quando a interação entre campo de pesquisa e o investigador não mais fornece elementos para balizar ou aprofundar a teorização, como vimos na tabela a seguir, pelo exposto no total de recorrência.

Assim, finalizamos com 19 docentes nos 3 casos.

Quadro 1 - Quadro de Demonstrativo da Saturação Teórica das Entrevistas

Categorias	Subcategorias	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Total de recorrência
Caminhos Construídos	Movimento Docente para a Formação no Ensino Integrado	X	X	X		X	X	X		X	X		8
	Movimento de Integração e Contextualização/movimento integrativo	X	X	X	X		X	X		X			7
	Potencialidades do EMI	X		X		X	X	X			X		6
	Movimento Pedagógicos	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	11
Caminhos (DES)Construídos	Aspectos Organizacionais	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	10
	(Des)Integração		X	X		X		X	X		X	X	7
	Problemática da idade / campo de prática VS o avanço da teoria e prática						x				X	X	2
	Limites do PROEJA			X		X				X			3
	(Des)Qualificação Discente	X	X	X	X	X	X	X	X		X		9
	(Des)Qualificação Docente		X						X	X	X		4
Educação Libertadora	Diálogo	X			X	X	X			X	X		6
	Prática Pedagógica	X	X	X	X	X	X			X	X		8
	Movimento Libertador	X			X	X				X	X		5
Total de novos tipos de enunciado por entrevistado		9	2	1	0	0	1	0	0	0	0	0	

Fonte: Elaboração da própria autora.

3) Pesquisa de Campo

No dia agendado com a coordenação pedagógica da escola, a pesquisadora junto com uma integrante do grupo de pesquisa - GEPASE, foram apresentadas as docentes, que concederam um momento em sala de aula para apresentação da pesquisa aos alunos, esclarecimento de dúvidas, entrega do TCLE (apêndice F) e entrega do questionário da pesquisa aos alunos que aceitaram participar. O questionário foi disponibilizado on-line àqueles que não estavam presentes no dia da coleta de dados, buscamos na ficha de matrícula o telefone e e-mail de contato e iniciamos várias tentativas de contato, por telefone, por e-mail e *WhatsApp*, a fim de informá-los e sensibilizá-los sobre a participação na pesquisa, também enviamos o questionário, elaborado pela plataforma *Google forms*[®], com um convite para a participação da pesquisa e o TCLE.

O contato com os docentes foi intermediado pela coordenadora pedagógica que nos forneceu nome dos docentes, nome das disciplinas e telefone para contato. As entrevistas também ocorreram de forma presencial e online, precedidas da explanação sobre a pesquisa e a assinatura do TCLE (apêndice G). A pesquisadora elaborou um quadro com as tentativas de contato e os agendamentos com os docentes. As entrevistas presenciais foram gravadas em um

aplicativo de gravador de voz no celular e as entrevistas online foram realizadas através do aplicativo *Skype* e gravadas pelo aplicativo *MP3 Skype Recorder*, disponível gratuitamente na rede e posteriormente transcritas. No momento das entrevistas, à medida que os entrevistados foram respondendo, dependendo das respostas, as perguntas foram sendo apresentadas de acordo com o desenrolar da conversa, o que permitiu que os entrevistados se sentissem bastante à vontade, trazendo como resultado arquivos de áudio com até 55min 34s e totalizando com mais de 8 horas de gravação.

Foi utilizado também um questionário visando obter a caracterização sociodemográfica, formação acadêmica e tempo de atuação dos docentes (apêndice H) e gestores (apêndice I). O instrumento foi disponibilizado presencialmente e online utilizando a ferramenta *Google Forms*, encaminhado via e-mail e/ou *WhatsApp*.

Nesta etapa da pesquisa, como na etapa do delineamento dos casos, enfrentamos também grandes dificuldades em estabelecer contato e aderência dos participantes à pesquisa, perpassando por tentativas infundáveis de ligações sem retorno, agendamento sem êxito, poucas possibilidades de reagendamento de entrevistas, entre outras dificuldades como telefones e cadastros desatualizados.

5.2.2.4 Análise de Dados

Uma das últimas etapas, a mais difícil e importante, da pesquisa é a análise, que consiste em “examinar, categorizar, tabular e recombinar os elementos de prova, mantendo o modelo conceitual e as proposições iniciais do estudo como referências (FREITAS; JABBOUR, 2011). Para Vieira (2017) a análise dos dados no estudo de caso tem por objetivo apresentar os elementos relevantes que estão inseridos na situação escolhida, articulando os dados provenientes das diferentes fontes de informações em busca de aspectos repetidos, confirmados ou divergentes.

Freitas e Jabbour (2011), descrevem um roteiro para o processo de análise de estudos de caso múltiplos: Primeira fase: transcrição fidedigna nas evidências coletadas; segunda fase: a descrição detalhada das evidências coletadas; terceira fase: a análise das evidências coletadas com base nos principais conceitos; e a quarta fase: o cruzamento das evidências coletadas entre os casos.

Nesta pesquisa, a estratégia utilizada para análise dos dados foi a análise baseada nas proposições teóricas, resgatando os objetivos originais, a revisão de literatura, proposições ou

hipóteses do projeto de pesquisa, e a técnica aplicada foi a síntese cruzada dos dados, pois contou com mais de uma fonte de dados. Assim, os casos foram analisados com o cruzamento dos dados, e analisados em sua totalidade.

Para auxiliar no processo de análise dos dados utilizamos o *software WebQda®*, nele foi possível, editar, visualizar, interligar e organizar documentos e, simultaneamente, criar categoria, codificar, controlar, filtrar, procurar e questionar os dados com o objetivo de responder às questões que emergem na sua investigação (MINAYO; COSTA, 2019).

As entrevistas foram submetidas a análise de conteúdo que para Minayo (2012) relaciona a estrutura semântica e a estrutura sociológica com os aspectos sociais e psicológicos envolvidos, e com o contexto onde a interação ocorreu. Pressupõe três tipos de unidades: de contexto, de registro e de enumeração.

Neste estudo, optamos pela análise de conteúdo temática, a qual possibilitou a descoberta de núcleos de sentido, levando desta forma à constituição de categorias e subcategorias. A análise temática se baseia em operações de desmembramento do texto em unidades, ou seja, descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação e, posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias (Bardin, 2011). As etapas propostas pela autora são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados: inferência e interpretação, nestas etapas utilizamos o apoio do *software WebQda®*.

Para Bardin (2011) dentre as consequências positivas com o uso do computador, especificamente sobre a ótica da análise de conteúdo, estão a rapidez, o rigor investigativo, a flexibilidade para que sejam introduzidas novas instruções de análise, o armazenamento que permite a reprodução e a troca de informações com quem se está trabalhando no projeto e existindo a possibilidade de manusear dados complexos. Sendo possível fazer uso da criatividade e da reflexão como peças fundamentais para que se alcance os resultados desejados.

1) Pré-análise

Nesta fase, organizamos as falas em um documento, adicionamos ao software para realizar leitura flutuante do material, tentando abstrair os dados mais significativos, buscando verificar se o corpus construído guardava relação com as proposições da pesquisa. O software dispõe de funcionalidade como adição de notas que ajudam nesse processo, como também, descrição do diário de bordo sobre as observações realizadas nos dias das entrevistas.

2) Exploração do material ou codificação

A leitura aprofundada das transcrições permitiu a construção das unidades de contexto (UC), para Bardin (2011), as unidades de contexto tornam-se fundamentais para a análise e para a interpretação dos textos a serem decodificados, servem de unidade de compreensão para codificar a unidade de registro de modo a compreender a significação exata da unidade de registro emergindo as categorias. Esse fato pode ser entendido a partir do exemplo a seguir:

Quadro 2 - Quadro Demonstrativo da Análise de Conteúdo das Entrevistas

Caso	Fonte de Dados	UC	UR
2	Entrevista	Então, a gente não tem aquela preocupação tanto em pegar uma quantidade gigante de conteúdo da disciplina – que é história. Mas, quais são os conteúdos de história que tem um significado de fato para eles, para trabalhar no curso de enfermagem?! Então, eu trabalho, por exemplo, a história da enfermagem no mundo, no Brasil, na Bahia, o significado disso tudo para a sociedade, e depois, a gente vai elencando outros conteúdos que tenha a ver, que tenha significado” E1	quais são os conteúdos de história que tem um significado de fato para eles, para trabalhar no curso de enfermagem?!

Fonte: Elaboração da própria autora.

Nesse momento foram obedecidos critérios como: representatividade do conteúdo; homogeneidade, buscando-se similitudes existentes; pertinência do conteúdo das entrevistas aos objetivos da pesquisa e as proposições da pesquisa.

3) Tratamento dos resultados

Após a organização e codificação, os dados foram aglutinados em categorias e subcategorias para melhor apresentar e discutir os casos analisados tendo como referência as proposições teóricas da pesquisa, definidas em dois eixos:

1) Modalidade Integrada em Enfermagem: buscando conhecer e descrever como acontece a formação integrada no curso técnico de enfermagem composta pelas seguintes categorias seguidas das subcategorias:

- Caminhos Construídos do Curso Técnico de Enfermagem na Modalidade Integrada (movimento de integração, movimentos pedagógicos, potencialidades);
- Movimento Desconstruídos do Curso Técnico de Enfermagem na Modalidade Integrada (aspectos organizacionais, (des)qualificação docente/discente);

2) Prática Pedagógica na formação técnica integrada em enfermagem: buscando aproximar os dados as proposições do referencial teórico, constituída pelas subcategorias: problematização, participação, leitura, pesquisa, contextualização e integração.

Assim, esta análise possibilitou a identificação das convergências e divergências com a literatura, já que “os dados não falam por si, devem ser articulados com os referenciais teóricos e pressupostos que norteiam a pesquisa, de modo a compor um quadro consistente” (ZANELLI, 2002, p. 86).

As respostas do questionário e os planos de curso forneceram informações primordiais para a triangulação dos dados de cada caso, objetivando identificar as aproximações dos discursos com a prática, compreendendo os conceitos do EMI aplicados na prática para a construção de uma educação libertadora.

5.3 ASPECTOS ÉTICOS ENVOLVIDOS NA PESQUISA

A pesquisa respeitou os aspectos éticos com base na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, e na resolução 510/16 que aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012b; 2016).

Após a realização do Exame de Qualificação I, procedemos os ajustes no projeto, realizamos a aproximação com a área da pesquisa e enviamos a carta-convite para as escolas que atendiam aos critérios de inclusão, a fim de obter a carta de anuência da escola como coparticipante da pesquisa e o acesso a documentos institucionais (plano do curso e currículo).

O projeto de pesquisa foi submetido, juntamente com todos os documentos necessários para apreciação ética na Plataforma Brasil, para análise e monitoramento do Sistema Comitê de Ética em Pesquisa e Comitê Nacional de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP).

Após o parecer favorável do CEP sob o protocolo nº 3.461.727, CAEE nº 15582919.0.0000.5531 (anexo A), enviamos a cópia do projeto e do parecer e solicitamos um agendamento da visita das pesquisadoras às instituições, visto a distância das instituições do interior do estado, a coleta ocorreu de forma virtual e presencial.

A pesquisa foi realizada garantindo aos indivíduos o respeito aos princípios de autonomia, confidencialidade, equidade e justiça aos participantes da pesquisa. Durante toda a investigação será respeitado os preceitos éticos da pesquisa com seres humanos e todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.

O TCLE constava além de toda as informações sobre a pesquisa e benefícios e riscos para os participantes, continha os contatos telefônico e de endereço eletrônico da pesquisadora e do CEP para esclarecimento de dúvidas e até mesmo vontade de desistência. Foi solicitada a permissão dos participantes para divulgação das informações coletadas em trabalho acadêmico como a tese, artigos em revistas e apresentações em eventos científicos, sendo autorizado por toda(o)s a(o)s participantes.

Ressalta-se, ainda, que as entrevistas foram transcritas na íntegra e o anonimato dos participantes foi preservado através da substituição de seus nomes por números arábicos precedidos da letra E para os docentes e da letra G para os gestores.

A coleta foi realizada com auxílio da equipe de pesquisa do GEPASE, especificamente, do subgrupo de formação técnica em enfermagem, que receberam apoio financeiro como bolsistas de iniciação científica da UFBA, FAPESB e CAPES.

O material coletado ficará na sala do grupo de pesquisa GEPASE em caixa arquivo lacrada, por 5 anos que ao final deste período definirá por manter por igual período ou queimar todo o material.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo foram apresentados na forma de cinco manuscritos, que buscaram responder aos questionamentos que sustentaram essa pesquisa e, foram de encontro com os objetivos propostos da tese.

Inicialmente, buscamos nos aproximar do arcabouço legal que alicerça a implementação do ensino médio integrado e correlacionar com o referencial teórico de Paulo Freire, o que gerou o primeiro manuscrito, publicado em formato de capítulo de livro, cujo o título foi “Ensino médio integrado: uma possibilidade de educação emancipadora para a enfermagem?”. Neste texto analisamos a existência de elementos que aproximam o Ensino Médio Integrado (EMI) de uma educação emancipadora para a enfermagem, como também, elencamos os pontos críticos para a construção deste caminho.

Continuando na busca para responder as questões de pesquisa, foi realizada uma pesquisa documental a fim de conhecer as escolas que ofertavam a formação técnica integrada em enfermagem no Brasil, cujo resultados deram origem ao segundo manuscrito intitulado “Panorama da Oferta do Ensino Médio Integrado em Enfermagem no Brasil”, que nos possibilitou analisar a capilaridade desta modalidade de ensino no país, contemplando características como tipo de oferta, currículo utilizado, carga horária dos cursos, realização de

capacitação docente e número de matrícula, apresentado nas normas da Revista Enfermagem em Foco.

Após essa aproximação e seleção dos casos, podemos nos aprofundar em conhecer quem são os estudantes e docentes desta modalidade em escolas do estado da Bahia, além de conhecer sobre suas expectativas e intenções com a escolha do curso e as estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula, aliada a essa busca, nos aproximamos também dos documentos institucionais teórico-metodológicos utilizados para nortear os cursos técnicos integrados em enfermagem nas respectivas escolas. Esta aproximação nos possibilitou realizar triangulação dos dados para maior consistência dos achados e estabelecer correlações com o referencial pedagógico de Paulo Freire. Destes achados foram construídos dois manuscritos:

1) Manuscrito 2 intitulado “Formação técnica integrada em enfermagem: da potência a ação”, que caracteriza os estudantes e apresenta os métodos e recursos didático-pedagógicos utilizados no processo formativo contrapondo com os documentos institucionais.

2) Manuscrito 3 intitulado “Contribuições do ensino técnico integrado para uma formação libertadora em enfermagem”, onde conhecemos a caracterização docentes, suas estratégias pedagógicas e contrapomos com a ideia de educação libertadora de Paulo Freire. Nele, analisamos os caminhos (des) construídos do ensino médio integrado em enfermagem na perspectiva de uma educação libertadora.

Diante dos dados levantados emergiu o quinto manuscrito intitulado “Ensino técnico integrado em enfermagem: avanços, limites e desafios”, onde além dos docentes, agregamos a visão dos gestores das escolas, contemplando além dos aspectos pedagógicos, os aspectos organizacionais dos cursos, seu processo de implantação e consolidação, concluindo que para uma formação humana, integral e libertadora além dos esforços internos de todos participantes da comunidade escolar, são necessários esforços externos do governo garantindo financiamento, infraestrutura e formação permanente dos docentes.

O método do estudo de casos múltiplos possibilitou um aprofundamento sobre a temática da formação técnica integrada em enfermagem, ainda invisibilizada na produção científica da enfermagem, permitindo identificar os caminhos construídos, as fragilidades da integração, os pontos fortes e os desafios na busca de uma educação libertadora que forme profissionais de enfermagem autônomos, comprometidos com o processo saúde-doença-ciência-trabalho e crítico-reflexivos, para o avanço da consolidação do SUS e do novo modelo de saúde.

6.1 CAPÍTULO DE LIVRO - INTEGRATED SECONDARY EDUCATION: A POSSIBILITY FOR EMANCIPATING EDUCATION IN NURSING?

CARNEIRO-ZUNINO, E K N; *et al.* Integrated secondary education: a possibility for emancipating education in nursing? In: Computer Supported Qualitative Research: New Trends on Qualitative Research. Switzerland: Springer, 2019, 216-25.

Abstract. The aim is to analyze the existence of elements that enable emancipating education for nursing in the Integrated High School (IHS) documents. Documentary research with qualitative approach that used political data, decrees and other regulatory documents as a source, which were described according to type and year of publication. The theoretical reference was Paulo Freire, and webQDA® software was used for analysis. During the treatment of the data, the following categories emerged: aspects approaching IHS to and distancing it from emancipatory education. Elements that permeate emancipatory education have been evidenced, recognizing the individual as a historical-social subject, the individual's importance in the teaching-learning process, and also the teacher's change as a mediator of the knowledge construction process. But we also found aspects that stiffen this modality. Emancipatory education is necessary for nursing to build its ideals of autonomy and power through reflective practice.

Keywords: Integrated High School; Nursing; Emancipating Education; Paulo Freire.

Introduction

Technical professional education in nursing has faced challenges throughout history. These challenges include the overcoming of the structural duality in Brazilian education, with a clear demarcation of the educational trajectory of those who have performed intellectual or instrumental functions and those responsible for the implementation of technical procedures [1].

It has also been repeatedly affirmed that technical schools often adapt their pedagogy to the new market needs, transforming the workers' skills into practical activities, a knowledge addressed to the world of capitalist production. Ira Shor [3] calls this reality positivist logic, which inverts the theory-practice relationship, where the approaches and methodologies "imported" from economics and finance are applied to the educational policies and practices and to teacher training, disseminating the culture of meritocracy in schools, stimulating reproductivism and individualism among educators.

In the educational field, Freire has long called this banking education because it is based on the use of static and universal content; in the student's passivity; and in decontextualized practices of memorization and repetition, among others [4]. This banking education represents the counterpoint of emancipatory education.

For Freire, emancipatory education seeks, among other things, to enhance the human vocation of being more, a characteristic through which the human beings are in constant search, curiously venturing in the knowledge of themselves and the world, besides fighting for the affirmation/conquest of their freedom [5].

In July 2004, Decree No. 5.154 was issued, which regulates the Integrated High School (IHS), technical education integrated into secondary education. Education experts such as Saviani, Frigotto and Ramos recognize it as a modality capable of counteracting the structural duality of the education system that was historically implemented in Brazil [6].

This perspective represents a major challenge in view of the need to link general education and vocational training to a unique training itinerary, which requires an appropriate infrastructure and a differentiated and innovative curriculum structure [7].

In the area of nursing, Miranda and Barroso [8] list the ideas-strengths of **Freire's** pedagogy related to health education carried out by nursing, highlighting: the recognition of the historical, temporal, creative and cultural subject; the incorporation of dialogue and problematization and reflexive practice, as contributions to the construction of a liberating, critical nursing practice and in the valuation of the subject. Furthermore, according to the conclusions of Vasconcelos' study [9], training professionals in order to be able to overcome mechanical action requires overcoming the apparent restraint of thinking, reflecting, diverging and resisting.

Therefore, considering that this modality provides better conditions for citizenship, work and social inclusion to young people and adults in search of high-quality professional education and new horizons for their lives, in this study, we seek to investigate technical training in nursing in this modality. In this sense, the following question is raised: What elements are found in the documents about IHS that approach or distance it from an emancipatory

education for nursing? The objective is, therefore, to analyze the existence of elements that permit an emancipatory education for nursing in the documents about the Integrated High School (IHS).

Method

In order to reach the proposed objectives, we opted for an eminently qualitative method, carried out through a documentary research technique that had used the official documents published on the integrated high school as its data source.

Electronic searches were carried out with the keywords: "*ensino médio integrado*" (integrated high school); "*legislação*" (legislation); "*documentos oficiais*" (official documents). In addition, the keywords were combined; boolean operators were used, as well as quotation marks in the search expressions; and empty words were suppressed. The results were only used in Portuguese because the interest of the study was focused on the local reality. We found publications between 1997 and 2014, accounting for just under 20 years. The sources of information were mainly found in the gray literature, which is the entire literature produced at all government, academic, business and industry levels, in print and electronic format, not controlled by commercial publishers [10].

In the organization of the material, webQDA® software was used, supporting the pre-analysis, exploration of the material and data processing. Documents not regulated by ordinances, regulations or laws/decrees were excluded. Two categories emerged after the exhaustive reading of the material: aspects that approached IHS to emancipatory education and aspects that distanced IHS from emancipatory education, from a nursing perspective.

For Bardin [11], the positive consequences of using the computer, specifically from the content analysis viewpoint, include speed, investigative rigor, flexibility to introduce new analysis instructions, storage that permits the reproduction and exchange of information with whom one is working on the project and the possibility to handle complex data. Creativity and reflection can be used as key elements to achieve the desired results.

In the data analysis, Paulo Freire's theoretical framework was used, aiming to approximate the theoretical-methodological aspects of IHS to the challenge of emancipating professional education in nursing.

Results

The documents selected for the study were described in Table 1 according to type and year of publication. In the pre-analysis stage, the word cloud (Figure 1) presented below could be constructed, the list of words in English is displayed below Figure 1 in decreasing order of appearance. In the exploration stage of the material, the conceptual map with the coding of the document contents was elaborated, which permitted, in the data analysis phase, the definition of the categories and subcategories: aspects that approach IHS to emancipatory education and aspects that distance IHS from emancipatory education, as shown in Table 1.

Picture 1. Documents Selected for Analysis

Name	Type	Year
Regulates § 2 of Art. 36 and arts. 39 to 41 of Law No. 9.394, from December 20 th 1996	Decree No. 5.154, from July 23 rd 2004 [12]	2004
Secondary Technical-Professional Education Integrated into High School	Basic Document [13]	2007
National Curricular Guidelines for Secondary Technical-Professional Education	CNE/CEB Resolution No. 6, from September 20 th 2012 [14]	2012
National Education Plan 2014-2024	Law of the National Education Plan, from June 25 th 2014 [15]	2014



Fig. 1. Word cloud extracted from analyzed documents – *Software WebQDA* (Teaching, Education, Average, Training, Work, Integrated, Brazil, Professional, History, School, Curriculum, Project, Practices, Technique, Social, Teachers, Curricular, Foundations and Knowledge)

Table 1 – Coding of Results

Emancipation for Nursing	Categories	Subcategories
Overcoming the structural duality		Critical Education
Development of different dimensions of the Human Being (work, science, culture and technology)	Aspects approaching IHS to emancipating education	Integral Education
Emancipation of the Individual		Dialogical and Dialectical Education
Intentionality of professional education	Aspects distancing IHS from emancipating education	Politicity of Education

3.1 Aspects approaching IHS to emancipating education

Critical Education. Elaborating an education plan in Brazil today implies making commitments to the continuous effort to eliminate the historical inequalities in the country. Therefore, the goals are intended to confront the access and permanency barriers; the educational inequalities in each territory with a focus on the particularities of its population; training for work, identifying the potentials of local dynamics; and the exercise of citizenship [15]. **F1**

The identity of High School is defined as overcoming the dualism between propaedeutic and professional. It is important to configure a model that gains a unitary identity for this stage and that assumes diverse and contextualized forms of the Brazilian reality [14]. **F2**

Integral Education. It expresses a conception of human education, based on the integration of all dimensions of life in the educational process, aiming at the omnilateral education of the subjects [13]. **F3**

From the organizational point of view, this relationship needs to integrate in the same curriculum the comprehensive education of the learner, enabling high-level intellectual constructions; the appropriation and concepts necessary for conscious intervention in reality and the understanding of the historical process of knowledge construction [13]. **F4**

The idea of integrated education suggests overcoming the human being historically divided by the social division of labor between the action of performing and the action of thinking, directing, or planning [13]. **F5**

Increasing the supply of education for workers is an urgent action but, in order to ensure its quality, this supply should be based on the principles and understanding of universal and unitary education, aimed at overcoming the duality between general cultures and technique [15]. **F6**

Dialogical and Dialectic Education. In pedagogical work, the lecture method should re-establish the dynamic and dialectical relations between concepts, reconstituting the relations that shape the concrete totality they originated from, so that the object to be known gradually reveals itself in its own peculiarities [13]. **F7**

These new demands require a new behavior of the teachers, who change from being knowledge transmitters to being mediators, facilitators of knowledge acquisition; they should stimulate research development, knowledge production and group work. This necessary transformation can be translated by the adoption of research as a pedagogical principle [14]. **F8**

The first principle is to understand that men and women are historical-social beings who act in the concrete world to satisfy their subjective and social needs and, in this action, produce knowledge [13]. **F9**

3.2 Aspects distancing IHS from emancipating education

§ 4. The Ministry of Education, through the National Network of Professional Certification and Initial and Continuing Training (CERTIFIC Network), shall elaborate national standards of professional certification to be compulsorily used by the Professional and Technological Education institutions of the federal education system and of the state public networks, when in certification processes [14]. **F10**

According to data from the National Household Sample Survey [16], Brazil had a population of 45.8 million people aged 18 years or over who did not attend school and did not complete elementary school [17]. **F11**

The School Census of Basic Education of that year also shows that the students who attended elementary school years of the youth and adult education (EJA) had a much higher age than those who attended the final years of elementary school and high school in this modality. This fact suggests that the early years are not producing demand for the final years of elementary education in EJA. It also represents strong evidence that this modality is receiving younger students from regular education. Another factor to be considered in this modality is the high dropout rate, caused, among other reasons, by the unfitness of the curricular proposals to the specifics of this age group [17]. **F12**

It incorporates ethical-political values and historical and scientific contents that characterize human praxis. Therefore, providing professional training does not mean providing exclusive preparation for work practice, but offering an understanding of the socio-productive dynamics of modern societies, with their conquests and setbacks, and also enabling people to exercise professions autonomously and critically, without ever reaching their limits [13]. **F13**

Discussion

Aspects approaching IHS to emancipating education

In this analysis, we seek to approximate the documentary aspects of IHS to Paulo Freire's critical-reflexive view of educational practice, understanding that there is no neutrality in education, which can serve as a form of preserving the dominant ideology that strengthens oppression, as well as of proposing ways of resisting the oppression and liberation from the structural duality.

We begin our analysis by arguing [18] that education can be both a way of making knowledge common and of reinforcing inequality between men. This is because educational processes both influence and are influenced by social, economic, political and cultural aspects.

In the analyzed documents about professional technical education at the secondary level, we evidence concepts of education that are consistent with an educational practice concerned with overcoming the structural duality the traditional model of education maintains, as in the first F1 fragment extracted from the National Education Plan 2014-2024. In fragment F2, extracted from the National Curricular Guidelines for Technical Professional Education at the Secondary Level, we also observed the importance of the integration between the propaedeutic and professional for this overcoming.

But Freire alerts to the fact that education should represent a practice that liberates from this reality, although it is not enough for the oppressed to recognize themselves as such and to overcome their situation by becoming oppressive. A liberating educational practice implies the critical recognition of the individual, the "reason" for this situation and the search for liberation and no longer oppression [4].

In professional education, this dichotomy is even more blatant. It reflects, throughout our history, the typical power relations of a society divided into social classes, in which the exercise of intellectual and leadership functions is attributed to the elites and vocational education to the workers. Often, technical schools adapt their pedagogy to new market needs, transforming workers' practice into competencies for practical activities, a knowledge addressed to the world of capitalist production [2].

Authors like Bevs and Watson [19] reflected that professional education in nursing as an assembly industry produces nurses who at most follow the "status quo". These nurses can provoke waves, but remain within rules, while living lives that are circumscribed by inflexibility, and carry the inevitable label of banality and mediocrity in their thoughts and actions.

Finally, in the contemporary world, it also intends to offer new educational practices to workers in order to attend to the complexity of social life, which requires greater appropriation of scientific, technological and socio-historical knowledge. Thus, public policies need to commit to integral education, an intention evidenced in fragments F3, 5 and 6.

Within the foundations of integrated secondary education, omnilaterality is established as one of the pillars. This concept, coming from Marxism, aims at integrating the contents to approach the student to the whole.

For Freire [20], the Real, being Real, is a transdisciplinary totality. The analytical process of splitting the Real through disciplinary biases should be followed by transdisciplinary retotalization through an interdisciplinary epistemological process. This path explained by Freire can be evidenced in the pedagogical work described in the basic document highlighted in fragment F7.

In addition to Freire, authors such as Ramos [21] and Saviani [22] point to curricular integration as the most appropriate path for the possibility of overcoming the duality of Brazilian education, educating for work and for the continuity of studies, in a dialogical and dialectical way at the same time. The fragment F4 is in line with what these authors have discussed, ratifying the need for comprehensive student education and the possibility of intervention in reality, which according to Freire represents the liberation of the individual.

Although the dialogue is interwoven in several objectives and methodological paths in the documents studied, we did not find the spaces for its occurrence. In Freire's work, the proposal of dialogic education, as opposed to banking education, seeks to oppose educational models that, by fragmenting the analysis of reality, make it impossible to understand the totality and, therefore, the projection of a different reality [18].

Another important foundation in the legislation studied was the conception of the individual as a historical-social subject (F9), which permits the establishment of a new flow of the teaching-learning process, where the learner is also an educator, and the construction of knowledge departs from the learner's historical perspective.

Thus, the intention is to put in practice the change of focus from the teacher who transmits banking education to a facilitator of knowledge acquisition. In fragment F8, extracted from the national curricular guidelines for secondary education, we can see the expansion of this movement, when it is argued that teachers should stimulate research, knowledge production and group work. This demonstrates a direct relationship with Freire's educational-

critical practice, where teaching is not to transfer knowledge, but to create the possibilities for its production or its construction [23].

Still in the context of this transformation, Freire describes that the path from transmission to mediation is based on:

proposing to the people, through certain basic contradictions, their existential, concrete, present situation as a problem which, in turn, challenges it and thus demands a response, not only at the intellectual level, but also at the level of action. Never just discuss it and never give the people content that has little or nothing to do with its yearnings, doubts, hopes, fears. Contents that sometimes raise these fears. Fears of oppressed conscience (Freire, 2015, p.120).

According to Freire [4], for an educational activity to have emancipatory characteristics, it should necessarily be preceded by a reflection on man and an analysis of the concrete means of life of the concrete man whom we want to educate (or rather, who we want to help to educate himself).

The IHS also contains this aspect through the elaborations on the praxis as in fragment F13, recognizing that it is in the action that man produces the transformation of the world. For Freire, this is always a dynamic relationship of action-reflection-action.

In view of the above, we also highlight the compliance of the pedagogical proposal to changes in the world of work, which seeks a worker capable of responding to the specific characteristics imposed by the great transformations in social work practice, with greater schooling, flexibility, greater access to information, decision-making ability in the face of complex problems and critical thinking [24].

Thus, we find convergence between the aspects of emancipatory education in Freire and which are important for the transformation of nursing practice in the IHS documents.

4.2 Aspects distancing IHS from emancipating education

For many years, Secondary-Level Professional Technical Education in nursing has been impregnated with the ideology of a dominant class, influences from hegemonic groups, with a strong content-based and compartmentalized approach, keeping these professionals intentionally in a sphere of execution of procedures and not of thought and reflection on practice and care [25].

Thus, the challenge and proposal of IHS is to overcome this excluding and fractional logic of education towards emancipatory education. The documents highlight positive but still incipient initiatives, as detected by fragments F11 and F12. In the documents, we found the difficulty to reduce the high school dropout rate and the demand of an increasingly younger population in professional education, seeking early insertion in the field of work. This is a reality of the young Brazilians and the integrated high school seeks to contribute to the crossing towards the polytechnic high school.

Also within the analyzed documents, the proposal to establish evaluative criteria that prioritize qualitative aspects in student evaluation was identified. Next, however, they seek to submit the schools to a framework of national indicators, aiming to obtain metrics for the evaluation of secondary-level professional technical education as shown in fragment F10.

Conclusions

In the findings of this study, we analyze the official IHS documents in a critical approach based on emancipatory education as discussed by Paulo Freire and nursing practice. This approach made it possible to identify aspects of this education modality that approach emancipatory education, as well as to highlight the aspects that distance it.

Among the aspects that approximate the integrated modality to emancipatory education, we highlight the need to overcome the traditional model of education that perpetuates the structural duality of society in class divisions and contributes to high school dropout rates among young people.

Next, we show elements of the proposed model, such as the recognition of the individual as a historical-social subject, and its importance in the teaching-learning process, which converges to a dialogical and dialectical education proposed by Freire. Also related to this aspect was the role of the teacher as a mediator/facilitator of the knowledge construction process.

In addition, of these characteristics, the integrated modality is based on foundations such as polytechnics, omnilaterality and unitarian school, which commune with Freire's principle of totality, in that totality causes a better understanding of reality, reading of the world, reading of the word and (re)reading of the world.

Although the intended model approaches Paulo Freire's framework, we highlight aspects impregnated in the organization form of the model in force, such as the evaluation and competition mechanisms stimulated by national indicator standards, without respecting the subjectivities of the country's different regions.

In the reality of nursing, the search to overcome a nursing that is not only technically qualified, but also critical and politically prepared has been built for many years. Thus, we approach the need for nursing professionals to construct liberating practices, through the key ideas of Paulo Freire's emancipatory education, based on the principles of dialogue, problem, comprehensiveness and totality, which will make it possible to understand the inferences of the social, historical and political context about the way of doing and transforming reality.

References

1. Brasil.: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, Brasília (1996).
2. Dias, FAC.: Por uma educação emancipatória: a concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na formação técnica em Enfermagem. [Dissertação de Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz (2016).
3. Shor, I., Saul, A., Saul, AM.: O poder que ainda não está no poder: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública - uma entrevista com Ira Shor. *Educar em Revista* 61, 293–308 (2016).
4. Freire, P.: *Pedagogia do Oprimido*. 17th ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (1987).
5. Streck, D., Redin, E., Zitzkoski, JJ.: *Dicionário Paulo Freire*. 3rd ed. Autêntica editora, Belo Horizonte (2016).
6. Viamonte, PFVS.: Ensino profissionalizante e ensino médio : novas análises a partir da LDB 9394 / 96. *Educação em Perspectiva* 2(1), 28–57 (2011).
7. Ferreira, EB., Garcia, S RO.: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. In *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3rd ed. Cortez, São Paulo (2012).
8. Miranda, KCL., Barroso, MGT.: A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. *Revista Latino-Americana de Enfermagem* 12(4), 631–635 (2005).
9. Vasconcelos, CMDCB.: Prática pedagógica na educação profissional de enfermagem – expressões autocríticas de um grupo de enfermeiras (os) educadoras (es). [Dissertação de Mestrado] Universidade Federal de Santa Catarina (2002).
10. Botelho, RG., Oliveira, CC.: Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. *Ciência da Informação* 44(3), 501–513 (2017).
11. Bardin, L.: *Análise de Conteúdo*. Edições 70, São Paulo (2011).
12. Brasil Homepage, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm, last accessed 2019/03/04.
13. Brasil.: Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base. MEC, Brasília (2007). In Recuperado de portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
14. Brasil.: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. MEC, Brasília (2012). In http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192
15. Brasil.: PNE - Planejando a Próxima Década. Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educaçã. MEC, Brasília (2014). In http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf
16. PNAD/IBGE Homepage, <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2015/default.shtm>, last accessed 2019/03/04.
17. Brasil.: Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base. 1st ed. Inep, Brasília (2015).
18. Rocha, SFM.: A Interdisciplinaridade em Freire como práxis de Leitura de Mundo: uma proposta de educação concebida como formação humana. Universidade Federal de Pelotas (2017).
19. Bevis, E., Watson, J.: *A caring curriculum: a new pedagogy for nursing*. 1st ed. National League for Nursing, New York (1989).
20. Freire, P.: *Pedagogia do Oprimido*. 59th ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (2015).
21. Ramos, M.: *Concepção do Ensino Médio Integrado*. Seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008. 30p (2008).
22. Saviani, D.: Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação* 12(34), 152–165 (2007).
23. Freire, P.: *Pedagogia da Autonomia*. 57th ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro (2018).
24. Garay, ABS.: Reestruturação Produtiva e Desafios de Qualificação : Algumas Considerações Críticas. 1-18 (2014). In: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/desafioqualificacao.html><http://read.adm.ufrgs.br/read05/artigo/garay.htm>
25. Vieira, SL.: *Movimento ensino-aprendizagem no curso técnico de enfermagem: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade social*. [Tese de Doutorado]. Universidade Federal da Bahia (2017).

(TRADUÇÃO PORTUGUÊS)

INTRODUÇÃO

A educação profissional técnica em enfermagem tem enfrentado desafios ao longo da história, dentre os desafios apresentados se tem a superação da dualidade estrutural da educação brasileira (BRASIL, 1996).

É recorrente ainda afirmar que as escolas técnicas, muitas vezes, adaptam sua pedagogia às novas necessidades de mercado, transformando o fazer dos trabalhadores em competências para as atividades práticas, um saber endereçado ao mundo da produção capitalista (DIAS, 2016). Essa realidade é chamada por Ira Shor (2016), de lógica positivista, que inverte a relação teoria-prática, onde as abordagens e metodologias “importadas” do espaço da economia e das finanças são aplicadas às políticas, as práticas de educação e à formação docente, disseminando a cultura da meritocracia nas escolas, estimulando o reprodutivismo e o individualismo entre os educadores.

No campo educativo Freire há muito tempo denomina essa educação como bancária por fundamentar-se na utilização de conteúdos estáticos e de caráter universalista; na passividade do educando; e em práticas de memorização e repetição descontextualizadas, entre outras práticas (FREIRE, 1987). Essa educação bancária se configura no contraponto da educação emancipadora.

Para Freire uma educação emancipatória busca, entre outras coisas, potencializar a vocação humana de ser mais, característica através da qual o ser humano está em permanente procura, aventurando-se curiosamente no conhecimento de si mesmo e do mundo, além de lutar pela afirmação/conquista de sua liberdade (STRECK, REDIN & ZITKOSKI, 2016).

Em julho de 2004, foi assinado o decreto nº 5.154 que regulamenta o Ensino Médio Integrado (EMI), ensino técnico integrado ao ensino médio, sendo reconhecida entre os estudiosos da área da educação como Saviani, Frigotto, Ramos uma modalidade capaz de contrapor a dualidade estrutural do sistema de ensino que historicamente foi implementado no Brasil (VIAMONTE, 2011).

Essa perspectiva configura-se como um grande desafio visto a necessidade de vincular a formação geral e a formação profissional em um itinerário formativo único, que exige uma infraestrutura adequada e uma estrutura curricular diferenciada e inovadora (FERREIRA; GARCIA, 2012).

Na área da enfermagem, Miranda e Barroso (2005), elencam as idéias-forças da pedagogia freiriana relacionadas à educação em saúde realizada pela enfermagem, destacando:

o reconhecer o ser-sujeito histórico, temporal, criativo e cultural; a incorporação do diálogo e da problematização e a prática reflexiva, como contributos para a construção de uma prática de enfermagem libertadora, crítica e na valorização do sujeito. Ainda encontramos nas conclusões do estudo de Vasconcelos (2002) que formar profissionais com possibilidades de ultrapassarem o agir mecanicamente, exige superar um aparente adormecimento da capacidade de pensar, refletir, divergir e resistir.

Assim, entendendo que essa modalidade proporciona melhores condições de cidadania, de trabalho e de inclusão social aos jovens e adultos em busca de uma formação profissional de qualidade e de novos horizontes para suas vidas, buscamos neste estudo investigar a formação técnica em enfermagem nesta modalidade. Nesse sentido, questiona-se: Quais os elementos encontrados nos documentos que tratam o EMI que o aproximam ou distanciam de uma educação emancipadora para a enfermagem? Objetiva-se, portanto, analisar a existência de elementos que possibilitem uma educação emancipadora para a enfermagem nos documentos do Ensino Médio Integrado (EMI)

METODOLOGIA

Para o alcance dos objetivos propostos, optou-se por um percurso metodológico eminentemente qualitativo, realizada através da técnica de pesquisa documental que teve como fonte de dados, os documentos oficiais publicados relacionados ao ensino médio integrado.

Foram realizadas buscas eletrônicas com as palavras-chave: “ensino médio integrado”; “legislação”; “documentos oficiais”. Além disso, foram utilizadas a combinação das palavras-chave; utilização de operadores booleanos; uso de aspas nas expressões de busca; e supressão de palavras vazias. Só foram utilizados resultados em português devido ao interesse do estudo incidir sobre a realidade local. Encontramos publicações entre 1997 a 2014, contabilizando pouco menos de 20 anos. As fontes de informação foram, principalmente, encontradas na literatura cinzenta, que é toda aquela produzida em todos os níveis governamentais, acadêmicos, dos negócios e da indústria, em formato impresso e eletrônico, não controlada por editores comerciais (BOTELHO; OLIVEIRA, 2017).

Na organização dos materiais foi utilizado o software WebQda®, auxiliando na etapa de pré-análise, exploração do material e no tratamento dos dados. Foram excluídos os documentos não normatizados em portarias, regulamentos ou leis/decretos. Emergindo duas categorias após a leitura exhaustiva do material: aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora e aspectos que distanciam da educação emancipadora, na perspectiva para enfermagem.

Para Bardin (2011) dentre as consequências positivas com o uso do computador, especificamente sobre a ótica da análise de conteúdo, estão a rapidez, o rigor investigativo, a flexibilidade para que sejam introduzidas novas instruções de análise, o armazenamento que permite a reprodução e a troca de informações com quem se está trabalhando no projeto e existindo a possibilidade de manusear dados complexos. Sendo possível fazer uso da criatividade e da reflexão como peças fundamentais para que se alcance os resultados desejados.

Na análise de dados foi utilizado o referencial teórico de Paulo Freire, pois se pretendeu uma aproximação dos aspectos teórico-metodológico do EMI com o desafio da formação profissional em enfermagem emancipadora.

RESULTADOS

Os documentos selecionados para o estudo foram descritos no quadro 1 segundo tipo e ano de publicação. Na fase de pré-análise foi possível construir a nuvem de palavras (figura 1) apresentada abaixo, na fase de exploração do material foi elaborado o mapa conceitual com as codificações dos conteúdos dos documentos selecionado o que possibilitou, na fase de análise dos dados, a definição das categorias e subcategorias: aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora e aspectos que distanciam da educação emancipadora, expressos no quadro 2.

Quadro 1 - Documentos Selecionados para Análise

Nome	Tipo	Ano
Regulamenta o § 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004	2004
Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio	Documento Base	2007
Diretriz Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio	Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012	2012
Plano Nacional de Educação 2014-2024	Lei do PNE, em 25 de junho de 2014	2014

Fonte: Dados da Pesquisa

Fig. 1 - Nuvem de Palavras extraídas dos Documentos Analisados - *Software WebQda*®



Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 2 – Codificação dos Resultados

Emancipação para Enfermagem	Categorias	Subcategorias
Superação da dualidade estrutural	Aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora	Formação Crítica
Desenvolvimento das várias dimensões do Ser Humano (trabalho, ciência, cultura e tecnologia)		Formação Integral
Emancipação do Indivíduo		Formação Dialógica e Dialética
Intencionalidade da formação profissional	Aspectos que distanciam o EMI da educação emancipadora	Politicidade da Educação

Fonte: Dados da Pesquisa

Aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora

Formação Crítica

Elaborar um plano de educação no Brasil, hoje, implica assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no País. Portanto, as metas são orientadas para enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência; as desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais; e o exercício da cidadania (BRASIL, 2014, p. 9). **F1**

A identidade do Ensino Médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissional. Importa que se configure um modelo que ganhe uma identidade unitária para esta etapa e que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira (BRASIL, 2012, p.25). **F2**

Formação Integral

Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos (MEC, 2007). **F3**

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação e conceitos necessários para a intervenção

consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento (MEC, 2007) **F4**

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar (MEC, 2007). **F5**

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica (BRASIL, 2014). **F6**

Formação Dialógica e Dialética

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias (MEC, 2007). **F7**

Essas novas exigências requerem um novo comportamento dos professores que devem deixar de ser transmissores de conhecimentos para serem mediadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos; devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Essa transformação necessária pode ser traduzida pela adoção da pesquisa como princípio pedagógico (Brasil, 2012). **F8**

O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos (MEC, 2007). **F9**

Aspectos que distanciam o EMI da educação emancipadora

Politicidade da Educação

§ 4º O Ministério da Educação, por meio da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada (Rede CERTIFIC), elaborará padrões nacionais de certificação profissional para serem utilizados obrigatoriamente pelas instituições de Educação Profissional e Tecnológica do sistema federal de ensino e das redes públicas estaduais, quando em processos de certificação (BRASIL, 2012). **F10**

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE, 2012), o Brasil tinha uma população de 45,8 milhões de pessoas com 18 anos ou mais que não frequentavam a escola e não tinham o ensino fundamental completo (BRASIL, 2015). **F11**

O Censo Escolar da Educação Básica daquele ano mostra ainda que os alunos que frequentávamos anos iniciais do ensino fundamental da EJA tinham idade muito superior aos que frequentamos anos finais e o ensino médio dessa modalidade. Esse fato sugere que os anos iniciais não estão produzindo demanda para os anos finais do ensino fundamental de EJA, além de ser uma forte evidência de que essa modalidade está recebendo alunos mais jovens, provenientes do ensino regular. Outro fator a ser considerado nessa modalidade é o elevado índice de abandono, ocasionado, entre outros motivos, pela inadequação das propostas curriculares às especificidades dessa faixa etária (BRASIL, 2015). **F12**

Incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Portanto, formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtiva das sociedades modernas, com as

suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas (MEC, 2007). **F13**

DISCUSSÃO

Aspectos que aproximam o EMI da educação emancipadora

Buscamos nesta análise aproximar os aspectos documentais do EMI com o olhar crítico-reflexivo de Paulo Freire da prática educativa, entendendo que não existe neutralidade na educação, que tanto pode se configurar em forma de conservar a ideologia dominante que potencializa a opressão, como também, propor caminhos de resistência da opressão e libertação da dualidade estrutural (FREIRE, 1987).

Iniciamos nossa análise trazendo a fala de Rocha (2017), que a educação pode ser tanto uma forma de tornar comuns conhecimentos, quanto uma maneira de reforçar a desigualdade entre os homens. Isso porque os processos educativos tanto influenciam quanto são influenciados por aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais.

Evidenciamos nos documentos analisados referentes a educação técnica profissional de nível médio, conceitos de educação que coadunam com uma prática educativa preocupada com a superação da dualidade estrutural mantida pelo modelo tradicional de ensino, como no primeiro fragmento **F1** extraído do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Também observamos que no fragmento **F2** extraído das Diretriz Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a importância da integração do propedêutico e profissional para esta superação.

Mas, Freire chama atenção que a educação deve se configurar em uma prática libertadora desta realidade, no entanto, não basta apenas o oprimido se reconhecer como tal e superar sua situação se tornando opressor. Uma prática educativa libertadora implica no reconhecimento crítico do indivíduo, na “razão” desta situação e buscar a libertação e não mais a opressão (FREIRE, 1987).

Na educação profissional essa dicotomia é ainda mais gritante, reflete, ao longo de nossa história, as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes as elites e educação profissional para os trabalhadores. Muitas vezes, as escolas técnicas, adaptam sua pedagogia às novas necessidades de mercado, transformando o fazer dos trabalhadores em competências para as atividades práticas, um saber endereçado ao mundo da produção capitalista (DIAS, 2016).

Autores como Bevs e Watson, 1989 refletiam que a educação profissional na enfermagem como indústria de montagem produz enfermeiros que no máximo, seguem o "status quo". Estes

enfermeiros podem provocar ondas, mas permanecem dentro de regras, enquanto vivem vidas que são circunscritas pela inflexibilidade, e carregam a inevitável estampa da banalidade e da mediocridade no seu pensar e no seu agir (BEVIS; WATSON, 1989).

Por fim, no mundo contemporâneo também tenciona novas práticas educativas para os trabalhadores no sentido de atender a complexidade da vida social, que passa a exigir maior apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos. Assim, as políticas públicas precisam se comprometer com uma formação integral, intenção evidenciada no fragmento **F3,5 e 6**.

Dentro dos fundamentos do ensino médio integrado se estabelece a omnilateralidade como um dos pilares, este conceito advindo do marxismo, visa a integração dos conteúdos para aproximar o educando da totalidade.

Para Freire, o Real, enquanto Real, é uma totalidade transdisciplinar. Ao processo analítico de cindir o Real através das parcialidades disciplinares, deve seguir-se a retotalização transdisciplinar, mediante processo epistemológico interdisciplinar (1987, p. 290). Esse caminho explicitado por Freire pode ser evidenciado no trabalho pedagógico descrito no documento base destacado no fragmento **F7**.

Além de Freire, autores como, Ramos (2008) e Saviani (2007), apontam a integração curricular como o caminho mais apropriado para a possibilidade de superação da dualidade da educação brasileira, formando-o para o trabalho e para a continuidade dos estudos, ao mesmo tempo, de forma dialógica e dialética. O fragmento **F4** alinha-se com o que discutido pelo referidos autores, ratificando a necessidade de formação plena do educando e a possibilidade da intervenção na realidade, que para Freire se configura na libertação do indivíduo.

Apesar do diálogo está imbricado em vários objetivos e percursos metodológicos nos documentos estudados, não encontramos explicitamente os espaços para a ocorrência deste. Na obra de Freire a proposta de educação dialógica, em oposição à educação bancária, buscar se contrapor aos modelos educacionais que, fragmentando a análise da realidade, impossibilitam a compreensão da totalidade e, por isso, a projeção de uma realidade diferente (ROCHA, 2017).

Outro fundamento destacado na legislação estudada foi a concepção do indivíduo como um sujeito histórico-social (**F9**), o que possibilita o estabelecimento de um novo fluxo do processo de ensino-aprendizagem, onde o educando é também educador, e a construção do conhecimento parte da perspectiva histórica do educando.

Assim, busca-se concretizar a mudança de foco do professor transmissor da educação bancária para um facilitador da aquisição de conhecimentos. No fragmento **F8** extraído das diretrizes nacionais curriculares para nível médio, nota-se a ampliação deste movimento,

quando afirma que os professores devem estimular a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. Demonstrando uma relação direta com a prática denominada por Freire de prática educativo-crítica, onde ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2018).

Ainda sob essa transformação Freire descreve que o caminho da transmissão para a mediação, se baseia em:

propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, com suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida (FREIRE, 1987, p. 120).

Para Freire (1987), uma atividade educativa para ter caráter emancipador deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se).

Este aspecto também está contido no EMI com as elaborações sobre a praxis como no fragmento **F13**, reconhecendo que é na ação que o homem produz a transformação do mundo, e para Freire é uma relação sempre dinâmica ação-reflexão-ação.

Diante do exposto nos resultados, destacamos também a aderência da proposta pedagógica com as mudanças do mundo do trabalho, que busca um trabalhador capaz de responder às características específicas impostas pelas grandes transformações na prática social do trabalho, com maior escolaridade, flexibilidade, maior acesso a informação, capacidade de decisão frente a problemas complexos e espírito crítico (GARAY, 1997).

Assim, encontramos convergência entre os aspectos da formação emancipadora contidas em Freire e importantes para a transformação da prática da enfermagem nos documentos do EMI.

Aspectos que distanciam o EMI da educação emancipadora

A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem, por muitos anos se configurou impregnada de ideologia de uma classe dominante, influências de grupos hegemônicos, com forte enfoque conteudista e compartimentalizada, mantendo

intencionalmente, esses profissionais numa esfera de execução de procedimentos e não de pensamento e reflexão sobre a prática e cuidados (VIEIRA, 2017).

Deste modo, o desafio e proposta do EMI vem no sentido de ultrapassar essa lógica excludente e fracionada da educação em direção de uma educação emancipadora. Nos documentos destacam-se iniciativas positivas, contudo ainda insipientes, como detectado pelo fragmento **F11** e **F12** que verificamos nos documentos a dificuldade de reduzir a taxa de abandono do ensino médio e a demanda de uma população cada vez mais jovem na educação profissional, buscando uma inserção precoce no campo do trabalho. Essa é uma realidade dos jovens brasileiros e que o ensino médio integrado busca contribuir para a travessia em direção ao ensino médio politécnico.

Também dentro dos documentos analisados identificou-se a proposta de instituir critérios avaliativos que priorizem aspectos qualitativos na avaliação do aluno, mas em seguida buscam submeter as escolas a um enquadramento de indicadores a nível nacional, vislumbrando obter métricas para avaliação da educação profissional técnica de nível médio, como demonstrado no fragmeno **F10**.

CONCLUSÕES

Nos achados deste estudo analisamos os documentos oficiais do EMI em uma aproximação crítica com a educação emancipadora discutida por Paulo Freire e a pratica da enfermagem. Essa aproximação possibilitou identificar aspectos desta modalidade de ensino que se aproximam da educação emancipadora como também destacar aspectos que o distanciam.

Dentre os aspectos que aproximam a modalidade integrada a uma educação emancipadora, destaca-se o reconhecimento da necessidade de superação do modelo tradicional de ensino que perpetua a dualidade estrutural da sociedade em divisão de classes e contribui para a altas taxas de evasão escolar dos jovens.

Em sequência, evidenciamos elementos do modelo proposto como o reconhecimento do indivíduo como um sujeito histórico-social, e sua importância no processo de ensino-aprendizagem, que converge para uma formação dialógica e dialética proposta por Freire. Também, relacionada a esse aspecto foi discutido o papel do professor como um mediador/facilitador do processo de construção do conhecimento.

Além, destas características a modalidade integrada se pauta em fundamentos como politécnica, omnilateralidade e escola unitária, que comunga do princípio da totalidade contido

em Freire que a totalidade provoca o melhor entendimento da realidade, leitura do mundo, leitura da palavra e (re)leitura do mundo.

No entanto, apesar do modelo pretendido se aproximar com o referencial de Paulo Freire, evidenciamos aspectos impregnados na forma de organização do modelo vigente como os mecanismos de avaliação e de competição estimulados por padrões de indicadores nacionais, sem respeitar as subjetividades das diversas regiões do país.

Na realidade da enfermagem a busca pela superação de uma enfermagem não só tecnicamente qualificada, mas também crítica e politicamente preparada vem sendo construída a muitos anos. Assim, aproximamos a necessidade dos profissionais de enfermagem em construir práticas libertadoras, através das idéias forças da educação emancipadora de Paulo Freire, baseada nos princípios do diálogo, problematização, integralidade e totalidade, o que possibilitará compreender as inferências do contexto social, histórico e político sobre o seu fazer e transformar a realidade.

6.2 MANUSCRITO 1 – PANORAMA DA OFERTA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO EM ENFERMAGEM NO BRASIL

Artigo Original

(Submetido à Revista Enfermagem em Foco)

Panorama da oferta do ensino médio integrado em enfermagem no Brasil

Panorama of the offer of integrated secondary education in nursing in Brazil

Panorama de la oferta de educación secundaria integrada en enfermería en Brasil

RESUMO

Objetivo: Analisar o panorama do ensino médio integrado em enfermagem no Brasil. **Método:** Pesquisa quanti-qualitativa, documental. Os dados foram coletados do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, e um questionário utilizando a plataforma digital Google Forms® para as escolas incluídas, analisadas com auxílio do Microsoft Excel®. **Resultados:** Foram encontradas e validadas 90 escolas. O maior número destas escolas estava na região Nordeste (68), seguida das regiões Sudeste, Sul, Centro Oeste e Norte. Comparando o número de curso técnico de enfermagem tradicional com os cursos na modalidade integrada obtivemos razões de 11:1 a 378:1, todas da rede pública. Das escolas que responderam ao questionário, 60% utilizam o currículo integrado, cerca de 50% realizou alguma capacitação com os docentes, como também, evidenciamos a modalidade integrada ofertada em três formas diferentes que alteravam duração do curso e carga horária. Chamou atenção a taxa de 32,5% de evasão no referido curso. **Conclusão:** Constatamos que a modalidade integrada tem baixa capilaridade no Brasil, sendo sua maior aderência na região Nordeste, e na esfera pública, já que assume um compromisso com a formação humana integral e não apenas com o mercado de trabalho.

DESCRITORES: Educação Técnica em Enfermagem; Política Pública; Educação profissionalizante; Ensino Médio; Educação em enfermagem.

SUMMARY

Objective: To analyze the panorama of integrated secondary education in nursing in Brazil. **Method:** Quantitative-qualitative, documentary research. The data were collected from the National Information System for Professional and Technological Education, and a questionnaire using the Google Forms® digital platform for the schools included, analyzed with

the aid of Microsoft Excel®. **Results:** 90 schools were found and validated. The largest number of these schools was in the Northeast region (68), followed by the Southeast, South, Midwest and North regions. Comparing the number of traditional nursing technical courses with courses in the integrated modality, we obtained ratios from 11: 1 to 378: 1, all from the public system. Of the schools that responded to the questionnaire, 60% use the integrated curriculum, about 50% carried out some training with the teachers, as well as showing the integrated modality offered in three different ways that altered the duration of the course and workload. The 32.5% dropout rate in that course drew attention. **Conclusion:** We found that the integrated modality has low capillarity in Brazil, with its greatest adherence in the Northeast region, and in the public sphere, since it assumes a commitment to integral human development and not only to the labor market.

DESCRIPTORS: Technical Education in Nursing; Public policy; Vocational education; High school; Nursing education.

RESUMEN

Objetivo: Analizar el panorama de la educación secundaria integrada en enfermería en Brasil. **Método:** Investigación documental cuantitativa-cualitativa. Los datos fueron recolectados del Sistema Nacional de Información para la Educación Profesional y Tecnológica, y un cuestionario utilizando la plataforma digital Google Forms® para las escuelas incluidas, analizado con la ayuda de Microsoft Excel®. **Resultados:** se encontraron y validaron 90 escuelas. El mayor número de estas escuelas se encontraba en la región noreste (68), seguida por las regiones sureste, sur, medio oeste y norte. Comparando el número de cursos técnicos tradicionales de enfermería con cursos en la modalidad integrada, obtuvimos ratios de 11: 1 a 378: 1, todos del sistema público. De las escuelas que respondieron al cuestionario, el 60% utiliza el currículo integrado, cerca del 50% realizó alguna capacitación con los docentes, además de mostrar la modalidad integrada ofrecida en tres formas diferentes que alteraron la duración del curso y la carga de trabajo. La tasa de deserción del 32,5% en ese curso llamó la atención. **Conclusión:** Encontramos que la modalidad integrada tiene baja capilaridad en Brasil, con su mayor adhesión en la región Nordeste, y en la esfera pública, ya que asume un compromiso con el desarrollo humano integral y no solo con el mercado laboral.

DESCRIPTORES: Educación Técnica en Enfermería; Política pública; Educación vocacional; Escuela secundaria; Educación en enfermería.

INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado é uma estratégia educacional capaz de harmonizar em seu arcabouço teórico princípios como politécnica,¹ formação omnilateral e escola unitária. Entende-se politécnica como o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno; omnilateralidade como a integração de todas as dimensões que orientam o processo de desenvolvimento humano (trabalho, ciência e cultura)² e unitária uma escola que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manual e intelectualmente.

Diante da amplitude destes conceitos, autores² descrevem a integração, campo propedêutico e campo técnico, como o caminho mais apropriado para uma possível superação da dualidade da educação brasileira, formando-se para o trabalho e para a continuidade dos estudos, ao mesmo tempo, de forma dialógica e dialética. Assim, têm-se uma modalidade de ensino capaz de reestruturar o modelo educacional, principalmente, no que concerne à educação profissional e tecnológica em nosso país, ainda tão sujeitada às demandas do capital.

A influência do mercado não se deu apenas na demanda quantitativa por profissionais, mas atingia até mesmo a organização pedagógica dos cursos profissionalizantes, onde as abordagens e metodologias importadas do espaço da economia e das finanças foi/é aplicada às políticas, às práticas de educação e à formação docente, disseminando a cultura da meritocracia nas escolas, estimulando o reprodutivismo e o individualismo entre os educadores”,³ além de “inverter a relação teoria-prática”.

Na educação básica, o ensino médio integrado foi retomado no governo de Luís Inácio Lula da Silva, que o regulamentou por meio do Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, mantendo a educação profissional como etapa formativa própria, contudo, no nível médio, abriu-se novamente a possibilidade de oferta integrada entre profissional e ensino médio, impedida desde 1997.

Destacamos a enfermagem, que representa mais da metade de todos os profissionais de saúde em atuação no Brasil,⁴ tendo seu processo de formação sempre em discussão e apoiada pelas entidades de classe,⁵ buscando a superação do ensino tradicional, pautado no tecnicismo atendendo a lógica do modo de produção capitalista, o que gerou/a distorções na prática de enfermagem e na produção dos serviços de saúde, por se limitarem a preencher lacunas, desenvolvendo práticas laborais sem criticidade e sem reverberar em ações transformadoras.⁶

Autores⁶ destacam que, embora o aprender a fazer seja bastante valorizado na enfermagem, o profissional, para ser competente, precisa ter algo além de conhecimentos e habilidades para realizar seu ofício. É preciso uma formação político-crítica, com articulação dos conhecimentos e integração dos saberes objetivos e subjetivos necessários à prática na saúde.

Assim, acreditando que o ensino médio integrado fortalece a formação técnica de nível médio no sentido de desenvolver o pensamento crítico, bem como diante da invisibilidade desta modalidade na literatura de enfermagem, defendemos a relevância de investigar e conhecer melhor como ela se insere no contexto da formação técnica em enfermagem no Brasil. Buscamos também fomentar novas pesquisas sobre os caminhos trilhados por esta modalidade no processo formativo da enfermagem.

Tendo em vista o contexto acima tem-se como questão de pesquisa: como se apresenta a oferta do ensino médio integrado em enfermagem no Brasil? Estabelecemos, portanto, o objetivo geral analisar o panorama da oferta do ensino médio integrado em enfermagem no Brasil.

MÉTODOS

Pesquisa documental, descritiva de abordagem quali-quantitativa. A amostra deste estudo foi extraída da base de dados do governo referente à educação profissional e tecnológica no Brasil através do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (Sistec).

Como critério de inclusão, elegemos todas as escolas técnicas que ofertavam o curso técnico em enfermagem (públicas e privadas) na modalidade integrada no período da coleta. A coleta de dados ocorreu em duas fases.

Na primeira, de maio a novembro de 2018, os dados foram coletados do site do Sistec, quando identificamos 339 instituições cadastradas para oferta de curso técnico em enfermagem na modalidade integrada. Em seguida, realizamos ligações telefônicas para todas as instituições cadastradas e, apenas, 90 escolas confirmaram a oferta do curso técnico em enfermagem na modalidade integrada. Nesta fase obtivemos as seguintes variáveis: região, estado, município, nome da escola, sigla, natureza (público/privada), modalidade de ensino, tipo de oferta, endereço, nome do diretor, site, telefone e correspondência eletrônica.

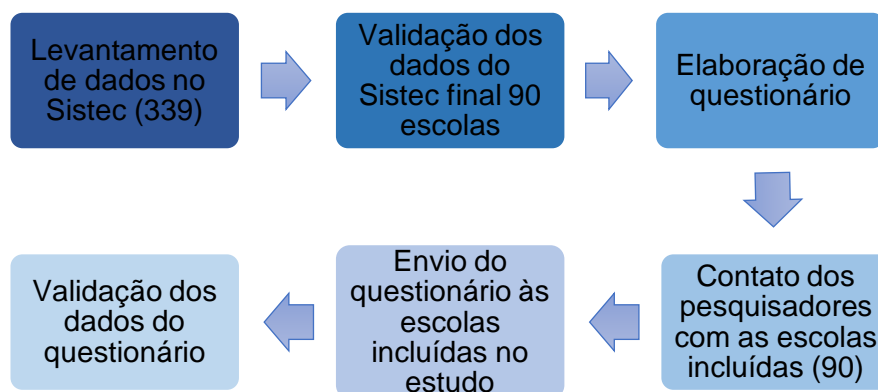
A segunda fase objetivava uma maior aproximação com os dados do estudo e, para tanto, foi elaborado e enviado um questionário às escolas sobre especificidades do curso técnico de

enfermagem na modalidade integrada, ocorreu entre os meses de dezembro de 2018 a abril de 2019.

Utilizamos a plataforma digital Google Forms® com as seguintes variáveis: nome da escola (razão social), endereço, natureza administrativa, esfera administrativa, entidade mantenedora, modelo de currículo instituído, duração do curso (em anos), carga horária do curso para o ensino médio e, o ensino técnico, periodicidade da oferta do curso, ano da última revisão do projeto pedagógico do curso, capacitação de docentes para atuar na modalidade integrada, projeto de capacitação prévia de docentes da modalidade integrada, quantas vagas ofertadas em 2015, 2016 e 2017 para o curso técnico de enfermagem na modalidade integrada, existência de projeto de educação permanente para os docentes desta modalidade, número de matrículas efetuadas nos anos de 2015, 2016 e 2017, número de concluintes nos anos de 2015, 2016 e 2017 e a média de evasão nos últimos três anos.

Nesta fase, também fizemos contato telefônico com os responsáveis pelos dados nas escolas para reforçar a relevância da pesquisa e a importância de responderem ao questionário, como também reenviamos correspondência eletrônica com o link do questionário para outros endereços solicitados pelos próprios dirigentes das escolas, com retorno de apenas dez escolas.

Figura 1 - Fluxo da Coleta de Dados. Salvador, BA, Brasil, 2019.



Na etapa de análise estatística dos dados, utilizamos o programa Microsoft Excel®, tanto para construção e organização do registro de dados (da primeira e segunda fase do estudo) quanto para tratamento das variáveis qualitativas, realizando análise descritiva por meio de medidas de frequência absoluta e relativa. Utilizado para confecção de gráficos e tabelas.

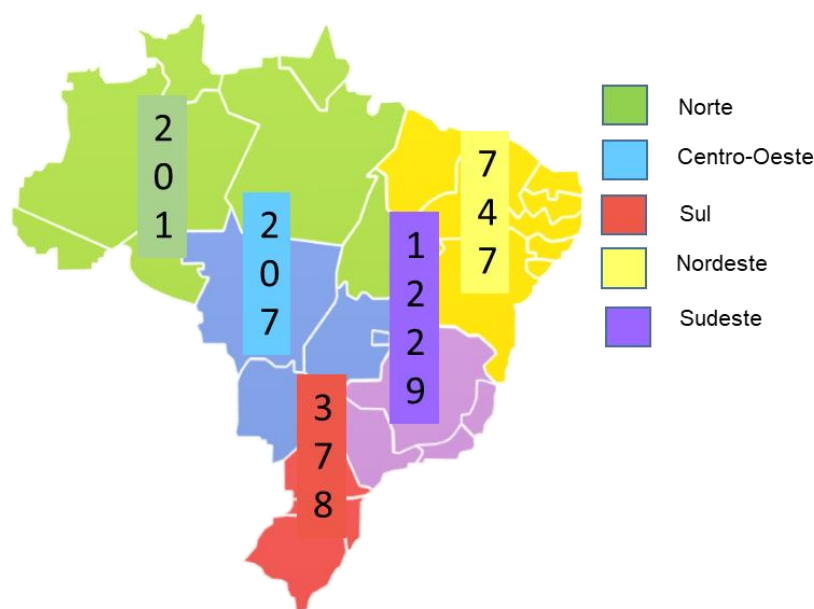
Quanto aos aspectos éticos da pesquisa, foram observados os disciplinados pela Resolução nº466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde – Ministério da

Saúde. O estudo faz parte de um projeto maior intitulado Panorama do Ensino Médio Integrado em Enfermagem: limites, avanços e possibilidades, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa.

RESULTADOS

Identificamos, na base de dados do SISTEC 2762 escolas que ofertavam o curso técnico de enfermagem no Brasil, distribuídas regionalmente conforme figura 2. Destacamos que 21% dos cadastros das escolas não informavam a modalidade oferecida, e, quanto à modalidade integrada, nosso interesse de estudo, era disponibilizada por 12,3% das escolas (339).

Figura 2 - Gráfico da distribuição de escolas que ofertam o curso técnico de enfermagem por Região. Salvador, BA, Brasil, 2019.



Como resultado da validação das informações das 339 escolas, obtivemos o seguinte cenário: 5 escolas com cadastro duplicado, 166 que nunca ofertaram o curso técnico de enfermagem nesta modalidade, 78 com as quais não conseguimos estabelecer qualquer tipo de contato (telefones inexistentes ou não mais vinculados à escola, sem endereço eletrônico ou correspondência eletrônica ativo) e apenas 90 escolas ofertavam o curso, ou seja, após a verificação dos dados, constatamos que apenas 3,2% das escolas no Brasil, realmente poderiam ser consideradas como objeto de estudo desta pesquisa.

Das 90 escolas 68 encontram-se no Nordeste, 11 no Sudeste, oito na Região Norte, duas no Centro-Oeste e uma no Sul, e na tabela a seguir, apresentamos a razão entre o número de

escolas que ofertam o curso técnico de enfermagem especificamente na modalidade integrada e o quantitativo de escolas que ofertam o curso técnico de enfermagem nas outras modalidades.

Tabela 3 - Razão entre escolas que ofertam curso técnico de enfermagem na modalidade integrada e escolas que ofertam curso técnico de enfermagem em outras modalidades. Salvador, BA, Brasil, 2019.

Região	Número de escolas que ofertam curso técnico de enfermagem	Número de escolas que ofertam curso técnico de enfermagem na modalidade integrada	Razão entre as escolas de enfermagem modalidade integrada e as demais
Centro-Oeste	207	2	103
Nordeste	747	68	11
Norte	201	8	25
Sudeste	1229	11	112
Sul	378	1	378

Dentro da região Nordeste destacamos o estado do Ceará com o maior número de escolas (32), seguido do estado da Bahia (18) e Piauí (14), e na região Sudeste o estado do Rio de Janeiro (7).

Quanto a natureza das escolas, em sua maioria, é pública (99%), sendo 94,4% delas estaduais, 4,4% federais e nenhuma municipal e apenas uma de natureza jurídica de direito privado, e estão localizadas na zona urbana.

De acordo com os questionários respondidos, em relação à capacitação dos docentes para lecionar nos cursos integrados, três escolas afirmaram tê-la realizado com 100% do quadro; duas com menos de 50% do quadro e cinco não realizaram qualquer capacitação específica para atuar nesta modalidade, tampouco dispunham de projeto de educação permanente para os docentes.

Referente à atualização do plano pedagógico/projeto político pedagógico do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada, cinco escolas fizeram esta atualização há menos de 2 anos, quatro há 1 ano e uma não soube informar.

O modelo de currículo adotado pelas escolas para desenvolver a modalidade integrada também variou: seis optaram pelo currículo integrado, duas pelo módulo de aprendizagem, uma pelo currículo por competência e uma não respondeu adequadamente a esta pergunta.

A duração do curso técnico de enfermagem depende da modalidade que é ofertado. A grande maioria das escolas mantêm seus cursos com duração de 3 anos, variando entre 2 anos e meio a 4 anos em virtude das modalidades de ensino na forma integrada (Proeja-integrado, ensino profissional integrado e ensino profissional integrado em tempo integral). A média de tempo para a conclusão do curso variou de três a cinco anos.

A seguir, apresentamos uma tabela que correlaciona a modalidade de ensino, carga horária total e o tempo de duração (em anos) dos cursos. Apenas uma escola não informou a carga horária do curso na modalidade EPI, sendo que a escola dispõe de três formas do ensino médio integrado.

Tabela 4 - Distribuição da duração e carga horária do curso segundo as modalidades de ensino. Salvador, BA, Brasil, 2019.

<i>Escolas</i>	Modalidade do curso	Duração do curso (anos)	Carga horária curso (horas)
<i>Escola 1</i>	PROEJA	2,5	2560
	EPI	4	---
	EPITI	3	4830
<i>Escola 2</i>	PROEJA	4	2700
	EPITI	3	3500
<i>Escola 3</i>	EPI	3	5500
<i>Escola 4</i>	EPITI	3	5400
<i>Escola 5</i>	EPI	3	3400
<i>Escola 6</i>	PROEJA	3	3680
<i>Escola 7</i>	PROEJA	3	2724
	EPITI	3	3396
<i>Escola 8</i>	PROEJA	2,5	3630
<i>Escola 9</i>	PROEJA	2,5	3630
<i>Escola 10</i>	EPITI	3	5400

A tabela abaixo apresenta a distribuição da oferta de vagas por estado ao longo de 3 anos (2015 a 2017), com o respectivo número de alunos matriculados e concluintes no estado.

Tabela 5 - Distribuição por escola de vagas, matrículas e concluintes do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada por escola e estado no Brasil, 2015-2017. Salvador, BA, Brasil, 2019.

Estado	Instituição	Vagas ofertadas 2015-2017	Matrículas efetuadas 2015-2017	Concluintes 2015-2017
Bahia	Escola 1	210	175	81
	Escola 5	105	175	11
	Escola 9	105	105	10
	Escola 8	130	258	60
	Total	550	713	162
Ceará	Escola 3	135	135	105
	Escola 4	115	135	108
	Escola 10	135	135	108
	Total	385	405	321
Goiás	Escola 2	191	191	37
	Escola 7	60	60	12
	Total	251	251	49
Paraná	Escola 6	105	105	24
	Total	105	105	24

Total geral	1291	1474	556
--------------------	------	------	-----

Quanto ao número de vagas ofertadas por ano (entre 2015-2017) pelas escolas respondentes para cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada temos, aproximadamente: 180 vagas na Bahia, 130 vagas no Ceará, 84 em Goiás e 35 vagas no Paraná. Deste total, destacamos uma média no índice de evasão* de 32,5%, mensurado nos anos de 2016 e 2017.

DISCUSSÃO

Na pesquisa realizada no SISTEC evidenciamos uma polarização na oferta de curso técnico de enfermagem do nível médio, onde 58% das escolas concentram-se no eixo Sul-Sudeste. Essa tendência também foi observada em outro estudo,⁷ no qual os cursos da área de saúde eram predominantemente ofertados nos polos econômicos, nos grandes centros populacionais, dada a maior disponibilidade de serviços de saúde e, conseqüentemente, maior oferta de trabalho para esses profissionais.

Dados do Cofen⁸ evidenciam essa realidade, ao identificar que a região sudeste dispõe de 48% do quantitativo de profissionais de nível médio de enfermagem do Brasil, variando o coeficiente de profissionais médios de enfermagem por 1000 habitantes de 9,97 no Sudeste a 7,31 no Nordeste, demonstrando ainda assimetrias nas diversas regiões do país.

Diante desta realidade, autores⁹ discutem a importância de a oferta de vagas da educação profissional estar apoiada na ordenação territorial e no desenvolvimento socioeconômico dos diversos cenários brasileiros, a fim de auxiliar no enfrentamento das desigualdades regionais e sociais, favorecendo o desenvolvimento de processos educativos que gerem trabalho e renda.

Embora a educação tenha possibilidade de realmente diminuir as desigualdades de oportunidades educacionais,¹⁰ e gerar trabalho e renda, sua finalidade vai além disso,¹¹ precisa estar comprometida com uma formação humana integral de todos os indivíduos, independente da sua origem socioeconômica, e nesta perspectiva a modalidade integrada assume-se como travessia para a ruptura da dualidade educacional e, conseqüentemente, do modelo de produção vigente.

* O índice de evasão (E) para o ano n será $E = 1 - P$ onde P (taxa de permanência) é definido como $P = M(n) / (M(n-1) - Eg(n-1) + In(n))$, sendo: M(n) = número de matrículas no ano n; M(n-1) = número de matrículas no ano n-1; Eg(n-1) = número de egressos no ano n-1; In(n) = número de ingressantes no ano n. Calculado nos anos de 2016 e 2017 de 7 escolas participantes.

Sendo assim, não poderia ser diferente que a modalidade integrada seja predominantemente, ofertada pelo setor público: na esfera federal dentro dos Institutos Federais, mas, principalmente, abarcada pela esfera estadual, como uma política de governo em alguns estados. Ao contrário dos cursos de educação profissional tipo subsequente, que sofrem uma dominação pelo setor privado, chegando a atingir 68% do total de matrículas.⁷

Evidenciamos também a polarização na oferta de cursos integrados em enfermagem entre as regiões sudeste e nordeste, embora, com o polo invertido, sendo a região Nordeste com a maior oferta de cursos nesta modalidade, destaque para o estado do Ceará e Bahia, no entanto, a nível Brasil percebemos uma presença tímida desta modalidade com razões variando de 11:1 a 378:1.

O protagonismo do Nordeste na modalidade integrada pode estar associado ao desenvolvimento econômico da região que demanda o ingresso precoce de jovens ao mundo do trabalho na tentativa de ajudar no sustento da família, muitas vezes através do trabalho informal. Nesse sentido, a formação técnica na modalidade integrada, apresenta-se como uma possibilidade de conclusão dos estudos, ao passo que prepara esse jovem para ingresso no mundo formal do trabalho.

Em um estudo com egressos do curso técnico em enfermagem no Ceará, destacou-se a contribuição da formação integrada como etapa inicial para construção de um itinerário formativo com muito mais possibilidades, realidade nem sempre presente no ensino médio tradicional, refletindo-se como soma de possibilidades que o introduz no mundo do trabalho.¹²

No geral, a modalidade integrada, de 2014 a 2020 teve aumento de 21,4%, em número é responsável por 595.706 matrículas (ensino médio integrado e EJA médio integrado) em todo Brasil, distribuída principalmente entre as redes estadual (57,55%), federal (37,04%), particular (3,78%) e municipal (1,67%), respectivamente. O Nordeste apresenta o maior número de matrículas nesta modalidade, mais de 270 mil.¹³

Em contrapartida a modalidade subsequente de 2014 a 2020 teve decréscimo de 8,7%, mas ainda é responsável por 962.825 matrículas da educação profissional no país ¹³. O ensino subsequente apesar de atender a uma demanda reprimida de formação de jovens que fizeram o Ensino Médio propedêutico e desejam ampliar sua formação na área técnica, sua finalidade aproxima-se do ideário capitalista de capacitar para a inserção no mercado de trabalho, sendo necessário, a longo prazo, a ampliação da oferta de vagas nos cursos na modalidade integrada, que além, da formação técnica também atende a uma formação humana e omnilateral. ¹⁴

O avanço discreto da modalidade integrada no cenário brasileiro, apesar dos mais de 15 anos de existência, pode relacionar-se com a sua concepção pedagógica, que constitui-se em

grande desafio para as escolas, por incorporar a integração como superação da mera sobreposição de disciplinas das formações geral e profissional. Inspira-se na defesa de um ensino sob os eixos: trabalho, ciência e cultura, ou seja, significa incorporar na formação geral, a preparação para o trabalho, que não implica apenas numa formação para atender às necessidades do mercado capitalista, mas que permita aos educandos compreenderem o mundo do trabalho para dele participarem qualitativamente.¹⁵

Assim, para constituir-se como possibilidade formativa humana e social autores¹⁴⁻¹⁶ destacam como elementos fulcrais da modalidade integrada a formação continuada dos professores, para que sejam incorporados pelo conjunto destes, fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, envolvimento efetivo dos professores, equipes gestoras, estudantes e pais ou responsáveis com a escola e com seu projeto pedagógico, o que se configura em uma comunidade de aprendizagem. Sendo, no resultado desta pesquisa, apontado como fragilidade por percebermos que as capacitações foram pontuais tanto para o ingresso do docente nos cursos integrados, como a falta de um programa de formação permanente, o que fragiliza a integração e o envolvimento dos atores da escola na proposta pedagógica do EMI.

A fim de operacionalizar a modalidade integrada, o currículo integrado configura-se como estratégia pedagógica, orientada pelo Documento Base do EMI, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), por proporciona um aprendizado em forma de espiral, organizado do geral para o específico, de complexidade crescente ao longo do curso, proporcionando sucessivas aproximações entre os temas que se somam e se interligam entre si,¹⁷ favorecendo a aprendizagem como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender, contribuindo para formação de um profissional capaz de tomar decisões mais complexas.

Os dados da pesquisa mostram que a maioria (60 %) das escolas aderiram ao modelo de currículo integrado, seguindo as orientações do documento base, mas, tanto conhecer como este é executado na prática, como, conhecer a incorporação de outros tipos de currículo na proposta pedagógica do curso integrado, será necessária uma maior aproximação com os cenários pesquisados.

Encontramos ainda três tipos de oferta do ensino integrado: ensino médio integrado; ensino médio integrado em tempo integral e o Proeja médio integrado. Essas variações envolvem modificações na carga horária total do curso, mas também, na quantidade de disciplinas e suas cargas horárias. As modalidades acabam sendo escolhidas atendendo aos

padrões de expansão ditadas pelo órgão regulador, expansão que não vem atrelada com investimentos nas escolas, em recursos humanos, infraestrutura e equipamentos didáticos.¹⁸

Vale salientar, que o programa do EJA médio integrado estabelece o mínimo de carga horária para o ensino propedêutico somado a carga horária do curso técnico descrita no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, mas a escola tinha/tem autonomia para modificar e ampliar a carga horária a fim de atender aos seus objetivos educacionais, como foi visto na tabela 2. Mas, com a nova Diretriz Curricular Nacional Geral para Educação Profissional e Tecnológica¹⁹ o governo limita carga horária máxima para o ensino propedêutico, ceifando a autonomia das escolas.

A especificidade do EJA, é atender a demanda de jovens e adultos com processos educacionais descontinuados e geralmente, trabalhadores, realidade que está presente em todo o país e acomete cada vez mais jovens, percebemos que o curso de enfermagem tem uma capilaridade maior associado a este programa sendo ofertado em 60% das escolas. Em estudo realizado com os estudantes destes cursos, não evidenciaram esforços no sentido de oferecer um atendimento diferenciado aos alunos do EJA, seja em relação às metodologias ou mesmo às formas de organização e carga horária das turmas, acarretando novamente no problema da evasão.²⁰

Assim como no EJA, notou-se uma discrepância das matrículas efetuadas e o número de concluintes, problema constatado no Brasil em todas as fases de ensino (fundamental, médio, profissional e superior). Relativo a educação profissional autores²¹ atribuem a incompatibilidade entre emprego e estudo como motivação principal da evasão, retenção ou abandono, e no ensino médio o distanciamento pode ocorrer pelas condições socioeconômicas da família. No entanto, também podemos agregar a este cenário multifatorial a dificuldade dos alunos e quizá dos próprios docentes em se envolver com a proposta de itinerário formativo único, objetivo da modalidade integrada.

Dentro da meta 11 do Plano Nacional de Educação inclui-se ampliar a taxa de conclusão dos cursos técnicos para 90%, a qual parece ser significativamente difícil de ser alcançada. Vimos nesse estudo, a média de evasão (32,5%) acima da média nacional (6,1%)²² para os cursos de ensino médio, mas abaixo da média encontrada por outro estudo²³ em turmas do ensino médio integrado, que apresentam um índice de evasão entre 50 a 75%. Assim, diante da magnitude deste problema complexo e multifacetado, reforça-se a necessidade de maior investigação sobre as causas da evasão na modalidade integrada.

Vários autores²⁴ destacam alguns fatores que contribuem para a evasão na educação profissional, bem como, problemas na mensuração desta, como a falta de dados para calcular a

taxa, e as diversas fórmulas disponíveis para o cálculo. Quanto aos fatores influenciadores para a evasão elencam-se: 1) fatores relacionados à escolha do curso técnico (ausência de informação, decisão de ingresso vinculada a experimentação, ausência de maturidade e não identificação); 2) fatores escolares (coincidência do período de provas nos cursos técnico e médio, critérios de avaliação pouco flexíveis, método pedagógico pouco dinâmico, professores pouco incentivadores e ausência de flexibilidade de horários); 3) dificuldades pessoais (falta de conhecimento ou habilidade base, conciliação do curso com o trabalho ou com outro curso, sentimento de incapacidade e frustração, 4) influência de amigos, 5) oportunidades e 6) desinteresse institucional (ausência de ações e/ou políticas de apoio à permanência) aparecem de forma bastante acentuada em muitos estudos sobre evasão.

Os resultados obtidos com esta pesquisa fizeram emergir lacunas importantes sobre a formação técnica integrada em enfermagem, cuja a continuidade da pesquisa proporcionará crescimento, visibilidade e aprimoramento da modalidade integrada no campo da enfermagem.

No percurso da construção desta investigação perpassamos por dificuldades que se configuraram também como limitação do estudo. Primeiramente, os dados coletados extraídos do Sistec mostraram-se desatualizados. Na segunda fase, enfrentamos a morosidade e baixa taxa de retorno dos questionários das 90 escolas incluídas no estudo, prejudicando o esclarecimento sobre número matrículas do curso técnico de enfermagem nesta modalidade no Brasil.

CONCLUSÃO

Analisamos o panorama do ensino médio integrado em enfermagem no Brasil, inicialmente, nos defrontamos com um sistema oficial de informação da educação profissional frágil, com dados pouco consolidados.

Destaca-se que apesar da proposta do EMI buscar equacionar a dualidade do sistema educacional brasileiro, direcionando um itinerário formativo único (propedêutico e profissional), preocupado com uma formação integral para o indivíduo, e já ter decorridos mais de 15 anos, permanece no campo das possibilidades, pois apenas 3,2% das escolas ofertam o curso técnico de enfermagem nesta modalidade no país.

Ainda, percebemos que do total de 90 escolas ofertantes do curso integrado em enfermagem nos país, destaca-se a baixa capilaridade, e sua distribuição com acentuada polarização nas Regiões Nordeste e Sudeste.

Diante disso, o governo priorizou essa modalidade como meta da educação profissional no PNE 2014-2014, a fim de aumentar a capilaridade desta modalidade em todo Brasil e atender uma demanda reprimida de jovens sem educação básica, assim como, buscar reduzir, a longo prazo, o número de matrículas nos cursos profissionais subsequentes.

Esta modalidade no campo da enfermagem tem ganhado maior expressividade associado ao projeto EJA (educação de jovens e adultos). O currículo com maior adesão foi o integrado atendendo as orientações da legislação nacional. Tendo como duração do curso entre 2 anos e meio a 4 anos e variação de carga horária de 2560 horas até 5400 horas. Mas, pouco se sabe sobre como o processo de ensino-aprendizagem realmente acontece na formação de enfermagem nos cursos integrados, e, a que pressupostos atendem essa formação, necessitando de novos estudos para melhor visibilizar esta formação.

E como ponto crítico encontramos uma taxa de evasão ainda elevada nestes cursos, sendo necessária uma maior aproximação com os estudantes do curso para esclarecer os motivos de permanência ou desistência do percurso formativo.

Atualmente, busca-se, apesar de diversos desafios, uma educação profissional que represente um espaço de formação e de resistência de classe às condições de precarização do trabalho na saúde, sendo capaz de não apenas garantir uma certificação, mas uma formação integral suficiente para o seu projeto de futuro, incluídos o emprego, a renda e a emancipação.

REFERÊNCIAS

1. Curi LM, Cunha C, Giordani O. Politecnicia e Ensino Médio Integrado. *Revista Brasileira Educação Profissional e Tecnológica* [Internet]. 2019 [acesso 2019 Dez 09];2(17):1–14. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2019.8384>.
2. Ramos MN., Frigotto G. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação* [Internet]. 2017 [acesso 2019 Mai 27]; 19(46): 26-47. Disponível em: <https://doi.org/10.22535/CPE.V22I46.19329>.
3. Shor I., Saul A., Saul AM. O poder que ainda não está no poder: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública. *Educar em Revista* [Internet]. 2016;61:293–308. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46863>.
4. Silva MCN da, Machado MH. Health and Work System: challenges for the Nursing in Brazil. *Ciência e Saúde Coletiva* [Internet]. 2020 [acesso 2021 Mar 26], 25(1):7-13. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232020251.27572019>.

5. Peres, MAdeA, Paim L, Brandão MAG. Professional Autonomy as Centrality in Best Practices in Nursing. *Rev Bras Enferm* [Internet]. 2020 [acesso 2021 Mar 26];73(2): e20180373: 1-6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2018-0373>.
6. Mayer BLD, Saieron I, Bruggmann MS. Educação profissional em saúde no Brasil: uma reflexão no contexto da enfermagem Profissional. *Rev. Bra. Edu. Saúde* [Internet] 2019 [acesso 2019 Out 26];9(4):1–9. Disponível em: <https://doi.org/10.18378/rebes.v9i3.6480>.
7. Costa MA, Coutinho EHL. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. *Educação E Realidade* [Internet]. 2018 [acesso 2021 Mar 23]; 43(4): 16333-1652. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623676506>.
8. Boanafina A, Boanafina L, Wermelinger M. A educação profissional técnica de nível médio em saúde na rede federal de educação. *Trab. Educ. e Saúde* [Internet]. 2016 [acesso 2019 Out 30];15(1):73–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00034>.
9. Cofen. Conselho Federal de Enfermagem. Quantitativo de Profissionais por regional [Internet]. Rio de Janeiro: Cofen; [atualizado em 2021]. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>.
10. Araújo RC. Educação profissional: os descompassos entre a expansão do instituto federal e o mercado de trabalho no Piauí [Tese]. Minas Gerais: Universidade Federal de Uberlândia; Programa de Doutorado em Educação; 2019 [acesso 2020 Fev 28].
11. Brito MMA de. Novas tendências ou velhas persistências? Modernização e expansão educacional no Brasil. *Cad. Pesqui.* 2017 [acesso 2020 Fev 28], 47(163): 224-263. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/198053143789>.
12. Santiago LMM, Vasconcelos MIO, Canuto OMC e outros. Formação Técnica em Enfermagem Integrada ao Ensino Médio. *Enferm. foco* [Internet]. 2017 [acesso 2018 Jun 29], 8(3): 80-86. Disponível em: <http://doi.org/10.21675/2357-707x.2017.v8.n3.1533>.
13. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAL ANÍSIO TEXEIRA (INEP). Sinopse Estatística da Educação Básica. Brasília: Inep, 2020 [acesso 2021 Mar 30]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>.
14. Dallabona CA, Fariniuk TMD. EPT no Brasil: Histórico, Panorama e Perspectivas. *Poiésis*. 2016 [acesso 2019 Out 30], 10(especial): 46-65. Disponível em: <http://doi.org/10.19177/prppge.v10e0201646-65>.
15. Oliveira ES, Pantoja MAS, Azevedo ROM. Overcoming the Excessive use of Thechnology in a Comprehensive Human Training Perspective within the Professional and

- Technological Education. Revista Intersaberes[Internet], 2019 [acesso 2020 Mai 15]; 14:289-303. Disponível em: <http://doi.org/10.22169/revint.v14i31.1561>.
16. Xavier TRTM, Fernandes NLR. Technical Vocational Education integrated to high school: historical considerations and guiding principles. Educitec [Internet]. 2019 [acesso 2020 set 23];5(11):101–113. Disponível em: <http://doi.org/10.31417/educitec.v5i11.710>.
17. Carrano PCR. Jovens e professores: sujeitos do ensino em diálogo. In: Regattieri M; Castro J (orgs.) Currículo do ensino médio: textos de apoio. Brasília: Unesco, 2018. p.73-80.
18. Lima Filho DL. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. Revista Educação em Questão. 2015 [acesso 2020 Mai 15], 51(37):195-223. Disponível em: <http://doi.org/10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7177>.
19. MEC. Resolução CNE/CP nº 01-2021. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica (DCNEPT). Brasília, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.
20. Silva MR, Jorge CM. Adult subjects returning to school: Meanings and tensions within PROEJA. Educação e Sociedade [Internet]. 2018 [acesso 2019 Out 30] ; 39(142):55-71. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/ES0101-73302017137347>.
21. Dalcól C, *et al.* Competência em comunicação e estratégias de ensino- aprendizagem: percepção dos estudantes de enfermagem. Cogitare Enfermagem, 2018 [acesso 2020 Set 23]; (23)3:e53743: 1–10. Disponível em: <http://doi.org/10.5380/ce.v23i3.53743>.
22. Hoffmann, IL, Nunes, RC, Muller, FM. The information of a Higher Education Census in the implementation of organizational knowledge management on school dropout. Gestão & Produção [Internet]. 2019 [acesso 2019 Set 30]; 26(2), e2852. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>.
23. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA (INEP). Indicadores Educacionais 2017. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>.
24. Figueiredo NGS, Salles DMR. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: Motivos e reflexões. Ensaio [Internet]. 2017 [acesso 2019 Out 30];25(95):1–37. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>.

6.3 MANUSCRITO 2 - **FORMAÇÃO TÉCNICA INTEGRADA EM ENFERMAGEM: DA POTÊNCIA À AÇÃO**

Artigo Original

(Submetido à Revista Norte Mineira de Enfermagem)

Resumo: Objetiva-se conhecer a formação integrada em enfermagem em escolas no estado da Bahia. **Método:** pesquisa de abordagem quanti-qualitativa, com estudo de casos múltiplos. Os dados foram coletados através de questionário presencial e digital aplicado a estudantes do último ano do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada e análise documental. **Resultados:** demonstraram-se que os estudantes almejam com a formação integrada a inserção no mercado de trabalho, com conhecimento superficial das potencialidades da modalidade integrada. Identificaram-se múltiplas concepções pedagógicas durante o processo formativo e convergências com o modelo tradicional de ensino, além de evidenciar a integração curricular como estratégia pontual e não como eixo norteador do processo de ensino-aprendizagem. **Conclusão:** o processo formativo do ensino integrado em enfermagem evidencia fragilidades e potencialidades a serem trabalhadas para a construção de uma formação profissional humana, transformadora e que incorpore na prática a teoria discutida nos PPC

Descritores: Aprendizagem; Técnicos de Enfermagem; Educação técnica em enfermagem; Ensino médio.

Introdução

O Ensino Médio Integrado (EMI) é uma modalidade de ensino regulamentada pelo Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 e configura-se como estratégia educacional que se contrapõe à dualidade estrutural histórica do sistema de ensino implementado no Brasil ¹.

O EMI objetiva atender à necessidade de formação humana integral e técnica, que permite formar cidadãos autônomos e críticos, e também, trabalhadores capazes de compreender os diversos aspectos inerentes ao mundo do trabalho.

Assim, além de superar a dualidade do sistema educacional brasileiro, está alinhado com as novas configurações da educação para o século XXI, constituindo um processo de ensino-aprendizagem ativo, que extrapola os muros da escola e permite uma diversidade de cenários de aprendizagem, valorizando a problematização e a contextualização na integração dos conteúdos gerais e profissionais e, conseqüentemente, desenvolvendo habilidades no estudante como iniciativa, criatividade e pensamento crítico, essenciais para o novo mundo do trabalho ².

Diante do exposto, destaca-se a aderência da referida proposta pedagógica às mudanças no mundo do trabalho, em especial no campo da saúde, onde se busca formar profissionais capazes de responder adequadamente tanto à complexidade dos processos de cuidado quanto desenvolver a capacidade resolutiva de detectar, constantemente, as necessidades relativas ao processo saúde-doença-cuidado-trabalho³.

Assim, é premente a superação do enfoque tradicional da educação na saúde ainda atrelada ao modelo flexneriano em grande parte dos currículos, que fragmenta o cuidado e estimula a superespecialização em detrimento às práticas comunitárias³.

Apesar de configurar-se como ferramenta educacional potente para uma formação técnica em enfermagem humana e integral, essa modalidade está quase invisível na produção científica deste campo profissional, no sentido de ampliar o conhecimento acerca desta modalidade de ensino na enfermagem, o estudo tem como questão norteadora: Como ocorre a formação técnica integrada em enfermagem em escolas do estado da Bahia? E como objetivo: conhecer o processo de ensino-aprendizagem da formação técnica integrada em enfermagem em escolas no estado da Bahia. Entende-se que essa compreensão subsidiará discussões para que entidades de classe e instituições de ensino tracem estratégias condizentes com os princípios desta proposta de acordo com os resultados encontrados.

Método

Pesquisa exploratória, de abordagem quanti-qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos. A amostra foi extraída das escolas que participaram da pesquisa macro intitulada “Panorama do Ensino Médio Integrado em Enfermagem: limites, avanços e possibilidades”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 3.461.727.

Dentre as 90 escolas que ofertam o curso técnico em enfermagem na modalidade integrada no país, enviamos solicitação para 18 instituições, localizadas no estado da Bahia, e obtivemos retorno de anuência de quatro. Destas, uma escola não participou da coleta de dados, devido não atender aos prazos da pesquisa, totalizando três escolas no estado da Bahia.

As escolas encontram-se localizadas na Região Metropolitana de Salvador, Região do Nordeste e Centro-Norte Baiano e ofertam o curso em três tipos de modalidade integrada de ensino: Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem em Tempo Integral, Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem e Programa

Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Integrado em Técnico de Enfermagem. As modalidades identificadas diferem em carga horária total do curso, carga horária dos componentes, acréscimo ou redução de componentes.

Os dados foram coletados no período de agosto a outubro de 2019, em dois momentos: no primeiro, visitamos as escolas a fim de informar as intenções do estudo à direção e coordenação pedagógica do curso, solicitar o plano pedagógico de curso (PPC) e agendarmos as atividades que seriam desenvolvidas em sala com os alunos do último ano de formação do curso técnico de enfermagem. Após agendamento, a equipe de pesquisa foi apresentada as docentes, que concederam um momento em sala de aula para apresentação da pesquisa aos alunos, esclarecimento de dúvidas, entrega do TCLE e do questionário da pesquisa aos colaboradores que aceitaram participar.

Adotou-se como critério de exclusão alunos que se encontravam desligados ou com matrículas suspensas no período. Assim, dos 148 estudantes matriculados nas três instituições, obtivemos uma amostra de 139. Destes, 54 (39%) aceitaram participar da pesquisa.

O questionário foi disponibilizado on-line, na plataforma *Google forms*[®], àqueles que não estavam presentes no dia da coleta de dados e, neste caso, o contato ocorreu por telefone, a fim de informá-los e sensibilizá-los sobre a participação na pesquisa. Composto por 19 questões divididas em quatro blocos: 1) caracterização dos estudantes segundo faixa etária/constituição familiar e caracterização do perfil escolar dos pais ou responsáveis; 2) conhecimento dos estudantes a respeito da modalidade integrada; 3) objetivos do curso e a identificação da forma de ensino-aprendizagem adotada.

Os dados secundários (currículo e PPC) foram analisados, seguindo um roteiro pré-estabelecido, contendo os objetivos do curso, perfil do egresso, integração curricular, recursos didáticos e processo avaliativo.

Os dados quantitativos foram tabulados, organizados e analisados em tabelas dinâmicas com o apoio do Programa Microsoft Excel[®], caracterizando-se como uma análise descritiva que resume informações da pesquisa, permitindo comparar um maior número de variáveis, subsidiar o cruzamento de dados, bem como alcançar maior profundidade na análise e elaboração de gráficos.

A estratégia de interpretação dos dados foi a síntese cruzada dos dados que consiste em agrupar os casos em relação às variáveis de estudo, facilitando a identificação de semelhanças, diferenças e padrões entre os casos estudado ⁴.

Assim, foi possível realizar a análise qualitativa com a triangulação dos dados de acordo com as proposições teóricas do estudo, agrupados em três categorias: (1) Caracterização sócio demográfica dos sujeitos; (2) Conhecimento sobre o ensino médio integrado e (3) Percepção dos estudantes sobre os aspectos pedagógicos: teoria da aprendizagem e métodos de ensino-aprendizagem, integração curricular, avaliação da aprendizagem e relação educando-educador. Todos os aspectos éticos estabelecidos pela Resolução 466/2012 foram respeitados.

Resultados

A fim de elucidar os casos, descrevemos as principais características das formas de ensino na modalidade integrada identificadas nas escolas: **Caso 1:** situado na Mesorregião do Nordeste Baiano, adotou a modalidade **PROEJA integrado**, que agrega a formação do Ensino Médio regular com carga horária reduzida e a carga horária do curso técnico, instituída pelo Decreto nº. 5.840/2006, com duração mínima de dois anos e seis meses. Dispõe de uma turma noturna do curso integrado em enfermagem com periodicidade de oferta de vaga a cada dois anos e seis meses, desde 2014. **Caso 2:** situado no Centro Norte da Bahia, adotou a modalidade **PROEJA integrado**, dispondo de sete turmas em andamento, com oferta de vagas anuais desde 2012. **Caso 3:** situado na capital do estado, adotou a modalidade **Ensino médio integrado**, o qual condensa as cargas horárias do Ensino Médio regular e do curso técnico, conforme Decreto nº 5.154/2004, ampliando a duração para 4 anos de formação e o **Ensino médio integrado em tempo integral**, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que amplia a jornada escolar para oito horas diárias, visando uma formação integral e integrada ao estudante. Disponha de uma turma em cada modalidade, com oferta anual de vaga desde 2007. Ressalta-se que, em todos os casos, o currículo é modular, conforme orientação da secretaria de educação do estado.

Os resultados são apresentados por caso, demonstrando a caracterização demográfica, social e escolar dos sujeitos e suas percepções sobre o curso integrado em técnico em enfermagem.

Os estudantes participantes do estudo foram jovens e adultos residentes no estado da Bahia. Destes, (57%) frequentavam o período matutino e estavam situados na capital e (43%) encontravam-se matriculados no período noturno e lotados no interior do estado. Os participantes da modalidade tempo integral só frequentavam as aulas no

período matutino no último ano do curso. A idade também variou conforme o turno, prevalecendo a faixa etária de 14 a 20 anos (68%) no matutino e 21 a 25 anos (26%) no período noturno. Quanto ao sexo, (87%) foram do sexo feminino, em ambos os turnos, e (37%) estavam matriculados na modalidade PROEJA integrado.

Tabela 1 – Perfil demográfico dos estudantes matriculados no Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem segundo sexo, faixa etária e estado civil em escolas estaduais da Bahia. Salvador, BA, Brasil, 2019

Variáveis	Casos			n
	1	2	3	
Sexo				
Feminino	5	14	28	47
Masculino	0	4	3	7
Idade (anos)				
14-20	0	5	21	26
21-25	1	5	7	13
26-30	1	3	0	4
31-35	0	2	0	2
>35	3	2	3	8
Não responderam	0	1	0	1
Turno				
Matutino	0	0	31	31
Noturno	5	18	0	23
Estado Civil				
Solteiro	3	13	25	41
Casado	2	4	4	10
Não responderam	0	1	2	3

Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto a caracterização social, verificamos que a maioria eram solteiros (75%) e apenas (1,1%) casados. Do total de entrevistados (46%) residiam com mais de quatro pessoas na residência e estimaram as seguintes rendas familiares, incluindo os próprios rendimentos: (64,8%), até um salário mínimo, (25,9%) entre um e dois salários e (5,5%) entre dois a três salários mínimos. (3,7%) não responderam.

Concluíram o ensino fundamental em escola pública (92%) da amostra. Segundo (48%) dos participantes, seus pais ou responsáveis não alcançaram o ensino médio, de modo que a maioria dos participantes já apresentavam nível de escolaridade superior à matriz familiar. Na tabela a seguir, é possível observar a escolaridade dos pais ou responsáveis.

Tabela 2 – Escolaridade dos pais ou responsáveis pelos estudantes do Ensino Médio integrado em técnico de enfermagem em escolas estaduais da Bahia. Salvador, BA, Brasil, 2019

Variáveis	Casos			
	Caso 1	Caso 2	Caso 3	n
Ensino Fundamental Incompleto	1	11	6	18
Ensino Fundamental	1	3	4	8
Ensino Médio	1	1	16	18
Graduação	0	0	2	2
Não sabiam informar	2	3	3	8

Fonte: Dados da Pesquisa

Para (66%) da amostra, a principal motivação para o referido curso foi atender a uma formação profissional junto com o ensino médio, seguido pelo desejo de uma educação pública de qualidade (15%). Além disso, os demais (19%) dos entrevistados justificaram como motivação para a escolha do curso: atender à vontade dos pais, propagandas nos meios de comunicação, indicação de amigos e escolha por esta profissão.

No que concerne ao entendimento dos estudantes acerca dos objetivos do EMI, a opção “Preparar para o mercado de Trabalho” foi a mais destacada, presente em (37%) das respostas.

Identificamos os objetivos do curso e perfil do egresso nos PPC apresentados pelas instituições, descritos no quadro 1:

Quadro 3 – Descrição dos objetivos e perfil de egresso nos PPC das escolas estaduais da Bahia. Salvador, BA, Brasil, 2019

Caso	Plano de Curso	
	Objetivos do Curso	Perfil do Egresso
1	Formar profissionais, inseridos no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, por meio da Educação profissional de Nível Médio, na área de Enfermagem, desenvolvendo habilidades e construindo competências para atuar como Técnico de Enfermagem.	Ao final do curso, o profissional terá as competências e habilidades adquiridas para realizar curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, banho de leito, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais. Auxilia a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde-doença. Prepara o paciente para os procedimentos de saúde. Presta assistência de enfermagem a pacientes clínicos e cirúrgicos e gravemente

		enfermos. Aplica as normas de biossegurança.
2	Habilitar Técnicos de Enfermagem visando ao exercício profissional, para atender, de forma eficiente, demandas do mercado de trabalho e prerrogativas da sociedade de um modo geral.	O que se pretende ao final do curso é que o aluno tenha uma real compreensão das atividades que irá desempenhar ao longo de sua vida profissional, realizando-as de maneira consciente, responsável e ética, se adequando a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, de um modo especial na área de saúde.
3	Desenvolver uma proposta educativa que em consonância com o Projeto Político Pedagógico da escola, onde educar significa construir, enquanto sujeitos e atitudes responsáveis, que possibilite relacionar bem com o outro, e demonstre capacidade de entender os demais com respeito às diferenças individuais, tem como objetivo principal, formar jovens em cidadãos aprendam o convívio pleno da cidadania como futuros técnicos de enfermagem respeitando os valores básicos da sociedade.	Formar um jovem e profissional capaz para aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no acolhimento às suas demandas e a dos cidadãos da sociedade, do prosseguimento dos seus estudos e do mundo do trabalho.

Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação à opinião dos estudantes sobre os objetivos prioritários dos cursos integrados, para (68%) proporcionavam, simultaneamente, a formação para o trabalho e a continuidade nos estudos; para (14%), priorizavam a continuidade dos estudos e para (12%), a formação para o trabalho. Um dos estudantes não respondeu e outro afirmou que o curso não preparava nem para a continuidade nos estudos nem para o trabalho.

Ao analisar dentro do itinerário formativos dos PPC's identificamos no Caso 1 indicativos metodológicos onde

*“A Estrutura Modular [...] permitindo a construção de um sistema que possibilita o desenvolvimento de um **conjunto de competências** significativas [...]utilizada metodologia pela interação dos processos colaborativos na inovação e na promoção das capacidades de autonomia do aluno no processo de aprender a pensar, através da **integração dos componentes** curriculares de cada área do conhecimento[...].”*

No Caso 2 evidenciou a orientação para utilizar “

*“[...]metodologias inovadoras e dinâmicas, com **pedagogia de projetos** e palestras com profissionais atuantes e visitas técnicas com ensino voltado para a aprendizagem e a realidade do trabalho [...].”*

No PPC do caso 3 identificamos a base metodológica sustentada

*“[...] no desenvolvimento das atividades com **ênfase na problematização**, para tornar professores e estudantes envolvidos com o **ensino, pesquisa e extensão**, articulados com a teoria e a prática [...]é imprescindível que o curso técnico em enfermagem seja desenvolvido a partir de uma **abordagem interdisciplinar e por***

uma pedagogia de projetos, que considere o estudante, a sociedade e a cultura como elementos indissociáveis”.

No que concerne à forma de ensino predominante entre os professores, (42%) identificaram ênfase nas aulas expositivas, memorização dos estudantes e revisão constante. Para (35%) era priorizada a construção do conhecimento pelo estudante, mediante a utilização de situações-problemas como desafios de aprendizagem; (21%) destacaram a ênfase no saber-fazer, racionalizando o tempo entre teoria e prática e apenas (2%) identificaram o foco no diálogo, em conteúdos contextualizados e interdisciplinares.

Sobre a integração das disciplinas da base técnica e da base comum no curso, encontramos uniformidade nos PPC. Quanto aos estudantes, (48%) afirmaram haver esta interação entre elas, mas (37%) relataram que essa interação ocorre apenas entre algumas disciplinas. Além disso, para (12%) deles, cada disciplina, técnica ou de formação geral, é ensinada de forma isolada e circunscrita aos conteúdos propostos para aquela matéria e para (3%) deveria sobressair a formação técnica, pois irão trabalhar com vidas.

Sobre à forma de avaliação, predominaram a prova escrita e trabalho, e no relacionamento professor-estudante evidenciaram-se os seguintes resultados: relação dialógica, relação de cooperação, relação formal, relação de respeito e relação autoritária.

Discussão

Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa

A superioridade feminina dos estudantes corrobora com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) para a educação profissional, por revelarem predomínio de alunos do sexo feminino em todas as faixas etárias, exceto entre aqueles com mais de 60 anos ⁵.

Para o campo da enfermagem, essa é uma realidade desde o início da sua história. Estudos ⁶ sobre o perfil sociodemográfico desta profissão, evidenciaram que (85,1%) da equipe de enfermagem é feminina e que a categoria contribui a feminilização da saúde.

Seguindo a caracterização demográfica, constata-se faixa etária que difere de acordo com a modalidade do curso, sendo mais jovem no EMI e com uma curva ascendente na modalidade do PROEJA, compatível com jovens com trajetórias

escolares descontínuas e que mais tarde retornam, via EJA, convictos da falta que faz a escolaridade em suas vidas ⁷. Vivência já observada na trajetória escolar dos pais que em sua maioria apenas concluíram o ensino fundamental.

Quanto ao estado civil, o artigo apresenta, dado semelhante ao de outra região do país, como o estado do Ceará, onde os solteiros representam (98%) dos estudantes do ensino integrado ⁸.

Conhecimento do Ensino Médio Integrado

A maioria dos jovens optou pelo ensino médio integrado motivada pela possibilidade de obter uma formação profissional concomitante ao ensino médio e associaram, em sua maioria, o ensino médio integrado ao preparo para o mercado de trabalho. Esses achados reafirmam que o objetivo da educação profissional para os estudantes está restrito a inserção precoce dos jovens no mercado de trabalho, ideário inculcido na sociedade ao longo da história da educação profissional no Brasil.

Esta concepção é justamente oposta ao objetivo da educação profissional no ideário democrático, que é de ampliar a formação de jovens para uma atuação social e profissional autônoma e consciente, que os permitam ampliar seus horizontes e transformar suas realidades ⁹.

Diante da análise dos PPC, evidenciamos que é uma concepção não apenas dos estudantes, mas de todos que coletivamente contribuíram para a elaboração deste instrumento pedagógico, que apesar de pontuarem características como interdisciplinaridade, ensino renovado e flexível, baseado no princípio do trabalho, não deixa claro o objetivo de continuidade dos estudos e de uma formação humana integral, omnilateral, com vistas a transformação social.

No campo da enfermagem, além da luta por uma formação ampla, integral e democrática, incide também, ao adentrar no mercado de trabalho, a divisão social e técnica do trabalho, que por fragmentar o processo de trabalho, ratifica o modo de produção capitalista refletido na organização dos serviços de saúde. Esta divisão social do trabalho da enfermagem assume várias formas de exploração dos trabalhadores pelo capital, tais como a flexibilização, instabilidade dos vínculos, redução de retorno financeiro, aumento da jornada de trabalho e sujeição as más condições de trabalho, e apenas contribui para a acumulação do capital nesse setor ¹⁰. É, portanto, cada vez mais premente uma formação integrada aos aspectos científicos, mas também político, que

possibilite uma categoria profissional mobilizada para resguardar as conquistas alcançadas e viabilizar outras.

Assim, discutir os propósitos da educação profissional integrada ao ensino médio, principalmente no campo da enfermagem fortalece os caminhos formativos de profissionais comprometidos com o cuidado na perspectiva da integralidade e da autonomia dos indivíduos, valorizando o enfoque no trabalho vivo (materializa-se no ato da interação) e fortalecendo o Sistema Único de Saúde (SUS) ¹¹.

Aspectos Pedagógicos da Formação Técnica Integrada em Enfermagem

As tendências pedagógicas são teorias que visam direcionar o trabalho educacional e facilitar que o professor, por meio de metodologias, concretize o processo de ensino e aprendizagem. Através delas se refletirá a concepção que o professor tem sobre processo educacional, bem como o papel político-pedagógico da educação para a sociedade ¹².

Os dados demonstram que nos casos estudados há descrição de pedagogias e métodos de ensino-aprendizagem, como: pedagogia das competências, pedagogia por projetos e pedagogia crítica, que podem ser utilizados no planejamento das disciplinas do curso técnico integrado em enfermagem, mas não foram encontradas referências de como o conteúdo deve ser organizado, gerando uma lacuna importante sobre como devem ser integrados os conteúdos entre as próprias disciplinas e, entre as disciplinas de projetos integradores descritos na grade curricular.

Esse resultado foi ratificado nas respostas dos estudantes quanto as metodologias empregadas pelos docentes em sala de aula, uma pulverização de tendências pedagógicas na formação integrada em enfermagem, que por se tratar de concepções educacionais diferentes, acabam por enfraquecer a efetiva implementação dos objetivos propostos pelo Ensino Médio Integrado.

No EMI a orientação pedagógica enfatiza-se nas relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos técnicos e os propedêuticos, em um projeto unitário. Para dar conta deste método, processos de trabalho e as tecnologias situam-se como ponto de partida para o trabalho pedagógico, decodificando-se em conteúdo de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas ¹³.

Desta forma permite situar o conhecimento em suas múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica, ou seja, relacionar a parte (problema/tecnologia) com a totalidade, contemporaneidade e historicidade. Essa

compressão da totalidade permite ao homem o ato de criar e recriar a realidade, torna o homem um ser em permanente ação transformadora e, portanto, cria a história, o que nos torna seres históricos ¹⁴.

Autores ¹⁵⁻¹⁶, destacam algumas metodologias que favorecem o alcance desta proposta, onde o estudante é protagonista do processo de aprendizagem, como: projetos interdisciplinares; ações metodológicas que priorizem o conhecimento prévio dos alunos; currículo baseado no saber universal, multicultural, de forma sistematizada e historicizada, que possibilite a superação das dicotomias ciência/tecnologia, teoria/prática. Importante também estabelecer um canal de comunicação e intercâmbio entre professores, coordenação pedagógica e estudantes, focado na interdisciplinaridade.

A integração curricular, identificada nos PPC's como componente chave para emancipação humana, não foi uma prática evidenciada para a maioria dos estudantes, o que expressa uma fragilidade na implementação da modalidade integrada nos cursos técnicos de enfermagem. No entanto, autores destacam que este é o aspecto de maior dificuldade a ser alcançado nesta modalidade, uma vez que tem sido difícil transpor a didática historicamente construída no fazer escolar ¹⁷⁻¹⁸.

Na área da saúde, a formação via currículo integrado é cada vez mais frequente e suas potencialidades têm sido apontadas em alguns estudos, com destaque para a superação da dicotomia entre teoria e prática; o ensino pautado na contextualização e na problematização; e a diversificação dos cenários de ensino-aprendizagem ¹⁹.

Dentro da área da saúde as opções metodológicas mais utilizadas que promovem a prática da integração nos atos educativos, são as aprendizagens por projetos, na qual o jovem problematiza, planeja, intervém no mundo real e também na constituição da prática profissional; estudos de caso; conhecimento direto do mercado de trabalho; pesquisas individuais e em equipe; projetos de exercício profissional e os próprios estágios profissionais supervisionados ²⁰.

Pode-se perceber que os meios para a prática da integração são variados e dispõe de uma gama de métodos já elaborados, mas, sobretudo, é preciso focar nos espaços de socialização da prática dos docentes, onde possam coletivamente desconstruir o método tradicional de ensino e construir as melhores formas de integrar os conteúdos das disciplinas, tendo como base o processo de trabalho da enfermagem e a sua própria realidade.

A pesquisa apontou que o desempenho dos estudantes é avaliado, sobretudo, por meio de prova escrita, apesar de nos PPC, várias formas de avaliação serem possíveis, percebendo que a avaliação da aprendizagem não deve estar dissociada do processo de ensino e não se finda na atribuição de um valor ou qualidade, pois serve apenas como um dispositivo de *feedback* para o movimento de ensino-aprendizagem²⁰. Tem ainda a finalidade de auxiliar alunos e professores no encontro do melhor caminho para a efetivação do aprendizado. Sendo possível várias formas de abordar os conhecimentos, podendo trabalhar conteúdos ou habilidades específicas para resolução de problemas de situações concretas de trabalho ou evitar questões de múltiplas escolhas, por exemplo, que ratificam os conteúdos que os estudantes não sabem.

As demais formas de avaliação utilizadas pelos docentes tais como: avaliação de atitudes, trabalhos, avaliação prática, coadunam com o processo pedagógico mais interativo.

O documento base do EMI¹³ destaca que o projeto de formação se constitui em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente. Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar.

Diante desta afirmação, entende-se que o relacionamento educador-educando é o elemento fundante do processo educativo, pois o conhecimento produzido nesse movimento mediado pelo diálogo não possui hierarquia ou submissão.

Identificou-se que a relação dialógica está presente no processo de ensino-aprendizagem na percepção dos educandos, o que denota um valioso caminho para a construção de práticas pedagógicas interacionistas. Não foi possível identificar invocações desta relação nos PPC, mas entende-se a importância de o estudante estabelecer um vínculo de confiança com o professor na sua caminhada e durante todo o seu desenvolvimento como aspecto inerente à aprendizagem técnica e humana.

Assim, buscando consolidar um EMI como potência educacional para profissionais da saúde, é imprescindível o estabelecimento de uma relação dialógica entre educandos-educadores, onde ambos questionando a natureza do conteúdo temático, favorecem a apreensão de novos conteúdos e permitem a produção conjunta de conhecimento.

Considerações Finais

Os achados da pesquisa confirmaram que os estudantes do Ensino Médio Integrado em Enfermagem são jovens do sexo feminino, provenientes das camadas populares socioeconomicamente vulneráveis, que depositam no ensino médio a esperança de ingressarem rapidamente no mercado de trabalho. Entretanto, percebeu-se, de forma discreta, a ampliação desses objetivos, com o entendimento de também propiciar a continuidade dos estudos e o alcance de melhorias para a classe trabalhadora, o que não foi oportunizado aos seus pais ou responsáveis.

Evidenciaram-se diversas perspectivas pedagógicas que compõem o ambiente escolar das escolas pesquisadas, com aspectos pedagógicos das correntes tradicionais, tecnicista, crítico-social e libertadora. E assim, para os estudantes, seus itinerários formativos se estruturam numa espécie de “colcha de retalhos”. Ainda sobre as práticas pedagógicas, identificamos a prova escrita como a principal forma de avaliação dos estudantes, de acordo com as métricas utilizadas pelo próprio governo, que permitem avaliar e estabelecer comparações no sistema de ensino.

O EMI, para concretizar suas potencialidades, precisa ser pensado no coletivo de toda a instituição de ensino, incluindo estudantes e comunidade, de modo a construir projetos interdisciplinares capazes de aproximar a realidade vivenciada do conhecimento sistematizado da sociedade. Neste contexto, a integração é um princípio fundante, o qual, ainda que de forma híbrida, já representa uma realidade do processo de aprendizagem pelo estudante, mais evidente entre as disciplinas da base comum e aquelas específicas durante o curso.

Assim, objetivando a consolidação de uma formação integrada para a enfermagem, buscamos ampliar conhecimentos e subsidiar reflexões nos gestores, docentes e discentes das escolas, na busca de uma educação significativa, que possibilite “travessias”, onde o aluno seja o centro do processo formativo, promovendo o desenvolvimento de suas capacidades, do senso crítico e ação transformadora.

Como limitação do estudo podemos mencionar a baixa adesão à pesquisa por parte das escolas do estado da Bahia. Além disso, em uma das escolas, alcançamos apenas (30%) dos alunos do último ano, o que dificultou conhecer mais profundamente como ocorre o processo de ensino-aprendizagem nos cursos técnicos de enfermagem na modalidade integrada, embora isso não minimize a importância dos achados.

Agradecimentos

À Capes pela bolsa de estudo nº 88882.453430/2019-01 e ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa e da tese de doutorado que dá origem ao artigo, processo nº 307977/2018-8.

Os autores declaram que não há conflito de interesse em relação ao artigo intitulado: “Formação Técnica Integrada em Enfermagem: da potência à ação”, submetido para apreciação na Revista Norte Mineira de Enfermagem - RENAME.

Referências

1. Silva KNP, Ramos M. O Ensino Médio Integrado no contexto da avaliação por resultados. *Educ. Soc.* [Internet]. 2019 [acesso em 12 abr 2020] ;39(144): 567-83. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/es0101-73302018186794>
2. WORLD ECONOMIC FORUM - WEF. The Future of Jobs. Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum [Internet]. 2020 [acesso em 07 jan 2021]: 1-163. Disponível em: <http://www3.weforum.org>.
3. Machado, MH, Ximenes Neto, FRG. The Management of Work and Education in Brazil's Unified Health System: thirty years of progress and challenges. *Ciência e Saúde Coletiva* [Internet]. 2018 [acesso em 14 mar 2021]; 23(6):1971-1980. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21675/2357-707x.2017.v8.n3.1533>.
4. Mückenberger E, Miura IK. Motivações para a internacionalização do ensino superior: um estudo de casos múltiplos em um sistema de ensino superior confessional internacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas.* [Internet]. 2015 [acesso em 13 jul 2020]; 23(66): 1-26. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1932>.
5. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [Internet]. Brasília (DF): Resumo Técnico: censo da educação básica; c2018- [acesso em 13 jul 2020]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>.
6. Machado MH, Aguiar Filho W, De Lacerda WF, De Oliveira E, Lemos W, Wermelinger M *et al.* Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. *Enferm. Foco.* [Internet]. 2016 [acesso em 04 jul 2018];7(ESP):09-14. Disponível em: 10.21675 / 2357-707X.2016.v7.nESP.686.
7. BRASIL. Ministério da Educação. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base [Internet]. 2007 [acesso em 05 abr 2021]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf
8. Gonçalves DN, Santos HRR. Quem são os alunos das escolas estaduais de educação profissional do Ceará ? Um estudo sobre o perfil socioeconômico. *O Público e o Privado* [Internet]. 2017 [acesso em 01 abr 2020]; 15(29):155-84. Disponível em: <http://www.seer.uece.br/?journal=opublicoeoprivado&page=article&op=view&path>

%5B%5D=1505

9. Farias RDA, Ramos MN. Currículo Integrado no chão da escola: concepções em disputa na sua materialidade. RTPS- Revista Trabalho, Política e Sociedade. [Internet]. 2019 [acesso em 15 jan 2019]; 4(6):21-32. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.217> Garay ABS.
10. Leal JAL, Melo CMM. The nurses' work process in different countries: na integrative review. Rev Bras Enferm. [Internet]. 2018 [acesso em 06 abr 2020]; 71(2):441–452. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0468>
11. Progianti JM, Moreira NJMdeP, Prata J, Vieira MLC, Almeida, TA, Vargens OmdaC. Precarização do trabalho da enfermeira obstétrica. Revista Enfermagem UERJ [Internet]. 2018 [acesso em: 12 abr 2021]; 26(e33846): 1-7. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/33846/26836>.
12. Maffissoni AL, Sanes MdaS, Schneider F, Martini JG, Lino MM, Kempfer SS. Cogitare enferm. [Internet]. 2019 [acesso em 10 fev 2020]; 24(e62147). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/ce.v24i0.62147>.
13. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação profissional e Tecnológica. Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio: Documento Base. [Internet] 2007. [acesso em 12 jun 2020]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf
14. Montezeli JH, Almeida KP, Haddad MCFL. Nurses' perceptions about social skills in care management from the perspective of complexity. Rev Esc Enferm USP. [Internet]. 2018 [acesso em 23 dez 2019]; 52:e03391. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-220X2017048103391>
15. Maciel KF. Thought of Paulo Freire in trajectory of popular education. Educação em Perspectiva. [Internet]. 2011 [acesso em 04 abr 2020]; 2(2):326-44. Disponível em: <https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v2i2.196>
16. Waldhelm, M. Projetos interdisciplinares: estratégias de integração no currículo de ensino médio orientado para o trabalho e demais práticas sociais. In: Currículo do ensino médio: textos de apoio / organizado por Marilza Regattieri e Jane Castro. – Brasília: UNESCO, 2018: 91-98.
17. Melo PS. Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano [tese]. Goiânia (GO): Pontifícia Universidade Católica De Goiás; 2018
18. Pedrosa EMP. Implicações do Ensino Médio Integrado para a formação do trabalhador: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão [dissertação]. São Luís (MA): Universidade Federal do Maranhão, 2013.
19. Franco ECD, Soares AN, Gazzinelli MF. Macro and micropolitics recontextualization of na integrated curriculum: experienced itinerary in nursing undergraduate. Ecs Anna Nery. [Internet]. 2018 [acesso em 20 out 2020];

22(4):e20180053. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>

20. Barboza JS, Felício HMS. Integração Curricular a partir da análise de uma disciplina de um curso de medicina. *Rev. bras. educ. med.* [Internet]. 2018 [acesso em 12 jul 2020]; 42(3):27-35. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3rb20170129r1>.

6.4 MANUSCRITO 3 - CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM PARA UMA FORMAÇÃO LIBERTADORA

RESUMO

Objetivo: analisar as contribuições do ensino técnico integrado em enfermagem para uma formação libertadora. **Método:** pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos. Os dados foram coletados por meio de entrevistas com docentes do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada, entre os meses de agosto a outubro de 2019, e analisados à luz do referencial teórico de Paulo Freire. **Resultados:** os docentes percebem o *diálogo* tanto como elemento-chave, que favorece a relação educador-educando, quanto como entrave na relação educador-bacharel e educador-licenciado no âmbito da formação integrada profissional. Também identificamos elementos potencializadores da formação libertadora restrita ao fazer da prática docente dentro das disciplinas, excetuando-se as situações dos projetos integradores, onde a prática da contextualização, integração e diálogo ocorre de forma transversal na comunidade escolar. **Conclusão:** evidenciou-se que conduzir o processo formativo da modalidade ensino médio integrado em direção a uma educação libertadora demanda que as práticas pedagógicas sejam construídas coletivamente, além da integração dos conteúdos de modo transversal em todo o curso. Sendo possível aproximar os ensinamentos de Paulo Freire à prática do ensino integrado, com vistas provocar inovações na formação técnica em enfermagem.

Palavras-chave: Enfermagem; Educação; Educação para Liberdade; Educação Técnica em Enfermagem; Ensino Médio Integrado

INTRODUÇÃO

A educação como prática de liberdade pensada por Paulo Freire traz como objetivo fundamental um aprendizado que desperte para a responsabilidade social e política. Nesse sentido, deve ser uma educação direcionada ao homem-sujeito, capaz de refletir sobre seu tempo e espaço (cultura), que possibilite a tomada de consciência (conscientização), expulsando-o da sombra da alienação para a ação libertadora (FREIRE, 1967), e, acima de tudo, que busque a verdadeira humanidade.

Para Freire, a prática pedagógica é ato e processo político de (trans)formação, isento de neutralidade, constituído pela triangulação do agir apreendente do educando, da ação educativa do educador e do conteúdo programático, em determinado espaço-tempo pedagógico (VIEIRA, 2017).

A implementação deste arcabouço teórico na prática docente, possibilita novos caminhos e arranjos, com vistas a uma educação que abarque efetivamente os atores sociais

envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, rompendo com a concepção tradicional e que impulse uma formação libertadora.

Embora a teoria de Paulo Freire tenha sido pensada no século XX, mantém-se capaz de atender a formação de novos profissionais, pois está imbuída no desenvolvimento humano, proporcionando atuação participante do estudante, compreensão do seu contexto, desenvolvimento do pensamento crítico e capacidade de diálogo. Todos esses aspectos são, na atualidade, habilidades requeridas pelo mercado de trabalho definidas Fórum Econômico Mundial-WEF (2020).

As atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) que norteiam o ato educativo da Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem, também convergem aos princípios da formação libertadora quanto ao desenvolvimento de maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria, bem como capacidade de visualização e resolução de problemas do cotidiano (MEC, 2012).

Na perspectiva de formação libertadora, destacamos, dentre as políticas educacionais nacionais o Ensino Médio Integrado que busca garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa profissional, mas também como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (MEC, 2007).

O ensino médio integrado tem como fundamento agregar ao processo educativo as dimensões do trabalho, ciência e cultura, almejando uma formação na perspectiva integral, que busque além do desenvolvimento crítico-reflexivo, a compreensão de todas as etapas e fundamentos do processo produtivo moderno, ou seja, segue no sentido contrário a uma educação exclusivamente direcionada aos interesses do mercado de trabalho, com conhecimentos parcelados e sem contexto uns com os outros (OLIVEIRA; PANTOJA; AZEVEDO, 2019).

Sintonizado com estes princípios e buscando superar o modelo tradicional em que os procedimentos técnicos eram privilegiados, o ensino integrado, conjugado com o referencial teórico de Paulo Freire, configura-se como uma potencialidade capaz de formar profissionais com competência técnica, mas também humana/cidadã/política, que vai além da replicação de condutas tecnicistas e limitadoras, pois busca promover transformações reais, tanto no cenário profissional como social.

Ressalta-se que a formação de profissionais nesta perspectiva tende a repercutir na assistência prestada nos serviços de saúde (SANT'ANNA *et al.*, 2008), visto que os profissionais de enfermagem de nível médio representarem o maior contingente de

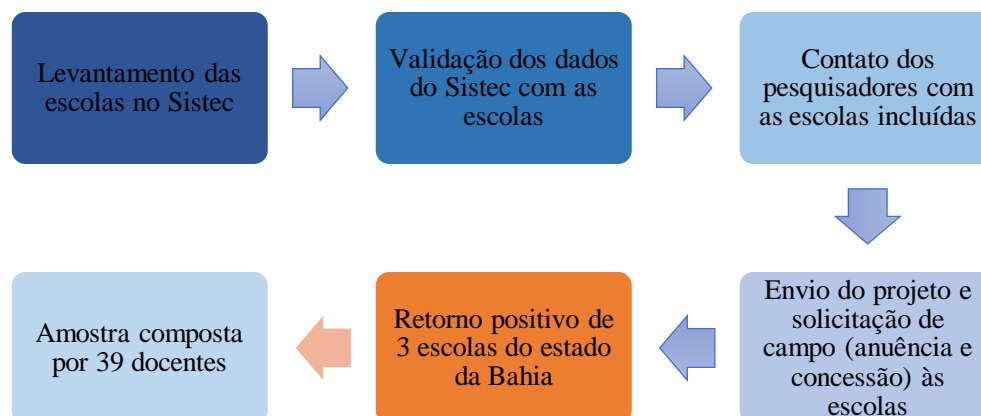
trabalhadores da saúde e da Enfermagem no Sistema Único de Saúde e, portanto, consolidam a base de uma pirâmide ocupacional.

Assim, diante deste cenário e da necessidade premente de caminharmos em direção a uma formação mais humana, integral e libertadora, questionamos quais as contribuições do ensino técnico integrado em Enfermagem para uma formação libertadora? Quais os principais desafios e lacunas, bem como as estratégias adotadas, com vistas a superá-los? Objetivamos neste estudo analisar as contribuições do ensino técnico integrado em enfermagem para uma formação libertadora.

MÉTODOS

Pesquisa exploratória, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos, extraída de uma pesquisa macro intitulada “Panorama do Ensino Médio Integrado em Enfermagem: limites, avanços e possibilidades”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 3.461.727. Nesta pesquisa maior, foram identificadas todas as escolas que ofertavam o curso técnico em Enfermagem na modalidade integrada no país de acordo com o site do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC (2018), conforme fluxograma a seguir.

Com base na lista de 90 escolas incluídas na pesquisa macro, enviamos convite para participação à 18 instituições localizadas no estado da Bahia e obtivemos retorno de anuência de quatro escolas. Uma delas, apesar de aceitar o convite, não participou da coleta de dados, por demandas próprias, de modo que finalizamos a coleta de dados com a participação de três escolas.



Fonte: Dados da Pesquisa

As escolas localizavam-se na Região Metropolitana, na Região do Nordeste Baiano e no Centro-Norte Baiano. E ofertavam o curso em três tipos de modalidade integrada, respectivamente: Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem em Tempo Integral; Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem na escola da capital; e PROEJA Integrado em Técnico de Enfermagem nas escolas do interior do estado da Bahia. As modalidades identificadas diferem em carga horária total do curso, carga horária dos componentes, acréscimo ou redução de componentes.

Os dados foram coletados no período de agosto a outubro de 2019, em dois momentos. No primeiro, visitamos as escolas para informar as intenções do estudo às respectivas direções e coordenações pedagógicas do curso, e agendarmos as atividades que seriam desenvolvidas com os docentes do curso técnico de enfermagem, os quais se configuraram como participantes da pesquisa. No segundo momento, apresentamos a pesquisa aos docentes, esclarecemos as dúvidas, entregamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e realizamos as entrevistas conforme disponibilidade dos entrevistados.

As entrevistas ocorreram na própria escola ou por meio digital utilizando o aplicativo *Skype* para ligações e o aplicativo MP3 *Skype Recorder* para gravar as ligações. Também utilizamos um questionário on-line, na plataforma *Google forms*®, para obter dados da caracterização socioeconômica e formativa dos docentes.

O roteiro semiestruturado para essas entrevistas incluiu perguntas sobre a modalidade integrada, qualificação para atuar na modalidade, prática da integração curricular no referido curso, principais métodos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula e processo avaliativo.

O quadro total de docentes em todas as escolas é de 39 docente. Destes, 31 atenderam ao critério de inclusão, atuar no curso integrado em Enfermagem há mais de 6 meses; 8

professores estavam afastados ou em férias. Todavia, com a constatação da saturação qualitativa dos dados, finalizamos com 19 entrevistas.

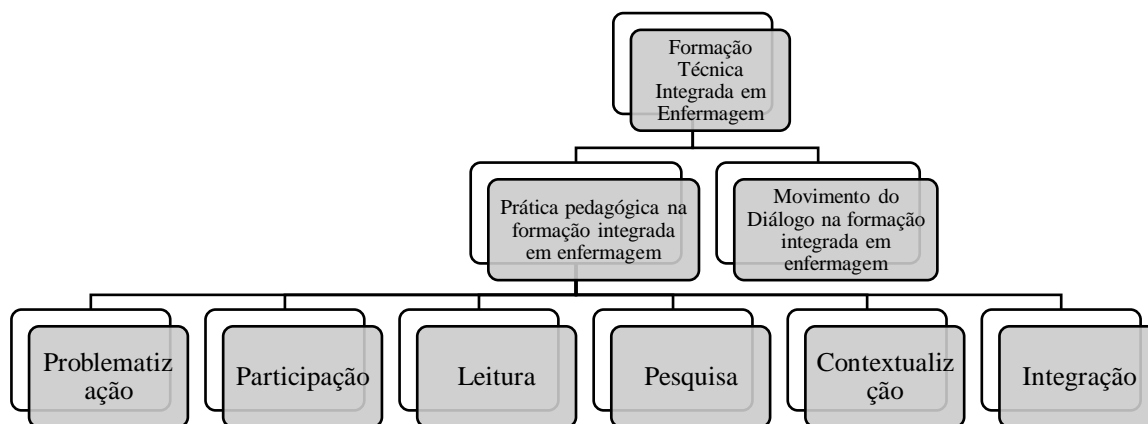
As 19 entrevistas realizadas totalizaram, aproximadamente, 7 horas de gravação, com média, aproximadamente, de 37 minutos cada. Foram gravadas e transcritas integralmente, com o intuito de assegurar a fidedignidade dos dados e respeitando a livre expressão dos entrevistados sobre suas opiniões. Em seguida, transportou-se essas falas para o *software* *WebQda*® para realizar a organização, codificação e comparação dos dados.

A análise dos dados seguiu a perspectiva de análise de conteúdo temática de Bardin, que buscou apreender núcleos de sentido dentro das falas. Em seguida, agrupamos o conteúdo seguindo conceitos freirianos, o que contribuiu tecer reflexões a respeito da formação técnica integrada nas escolas estudadas e resultou em duas categorias: 1) Movimento do Diálogo na formação técnica integrada em enfermagem e 2) Prática Pedagógica na formação técnica integrada em enfermagem, sendo a última constituída pelas subcategorias problematização, participação, leitura, pesquisa, contextualização e integração.

RESULTADOS

Apresentamos os dados da pesquisa iniciando com a caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes. Em seguida, são discutidas as categorias que emergiram da análise de conteúdo baseado no referencial de Paulo Freire, destacado de cada caso, como apresentado na figura abaixo:

Figura 2 – Fluxograma das categorias e subcategorias da análise de conteúdo, 2021



Fonte: Elaboração da própria autora

Caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes

Encontramos, nos três casos, perfis sociodemográficos comuns: a maioria dos docentes era do gênero feminino, na faixa etária de 41 a 50 anos, que apresentavam especialização como a maior titularidade. Cabe mencionar, um participante em formação *stricto sensu* com doutorado em andamento no caso 2.

Quanto a formação em nível de graduação, 02 docentes possuíam licenciatura em letras vernáculas, 02 em geografia, 02 tinham licenciatura em história, 05 eram bacharéis em enfermagem e 02 eram bacharéis em enfermagem e licenciados em biologia e ainda 01 docente de cada licenciatura em biologia, física, matemática, biomedicina, psicologia e letras com inglês.

A caracterização do tempo de docência, vínculo empregatício e rendimento foi similar nos três casos, exceto no caso 3 que os docentes não responderam quanto aos seus rendimentos. O tempo de docência superior há 15 anos ocorreu apenas no grupo de docentes da educação básica, em todos os casos, estes possuem vínculos empregatícios estáveis, e os rendimentos superiores a quatro salários mínimos. No caso dos docentes bacharéis, predomina o tempo de docência de 1 a 5 anos, com vínculos temporários e rendimento entre um e dois salários mínimos, este cenário muda quando o bacharel possui outro vínculo.

Movimento do diálogo na formação técnica integrada em enfermagem

Na proposta educacional de Paulo Freire, o diálogo sustenta e confere movimento a todo o processo educacional libertador, chama a atenção para a postura do educador, que através do exemplo de ser com os educandos, testemunha suas próprias convicções político-filosóficas, apresentando sua disponibilidade curiosa à vida e a seus desafios. No entanto, a importância da relação dialógica não se restringe à sala de aula, se reverbera para toda a relação seja entre pais-filhos, educador-educandos, político-povo (ZITKOSKI, 2010) e, por isso, configura-se na primeira categoria a ser apresentada.

Identificando na fala das entrevistadas o diálogo como chave por meio da escuta acolhedora, aproximando os educandos do planejamento das aulas, gerando um movimento dinâmico dentro do processo de ensino-aprendizagem, apesar desta escuta só ocorrer após o planejamento individualizado.

[...]essa conversa que eu tenho com eles no primeiro momento é muito importante, porque ali também eu dou um direcionamento, eu mudo meu planejamento ... e eu tenho que está aberta para isso, para ouvi-los, porque eles precisam ser ouvidos, e a gente precisa discutir. E1 – Caso2
Eu preparo antes, preparo depois, mas todo o processo (ensino-aprendizagem) eu estou sempre avaliando, estou sempre sentando com eles, estou sempre

discutindo, estou sempre perguntando: é importante? Não é? Você acha importante? Isso te tocou, ou não? E5 – Caso3

Ainda como chave da prática docente integrada, o diálogo aparece na contribuição de um ensino em enfermagem libertador, em que os alunos se organizam politicamente dentro das salas de aula e participam do movimento pedagógico da própria escola e do seu próprio curso

Tem os líderes de classe em todas as turmas. Então, eles são convidados a participar, e eles participam tanto da jornada (pedagógica) quanto do conselho de classe participativo, para eles poderem também estar dando opiniões, porque é importante a gente ouvir. Então, eles trazem inquietações e os problemas da turma para a gente. E9 - Caso1

Nas falas também foi identificado o diálogo como entrave do ensino integrado para uma formação libertadora, pois percebeu-se uma prática disciplinar fragmentada e distante da integração curricular transversal e do trabalho como princípio educativo.

As disciplinas são dadas isoladamente, sem nenhuma conexão com as outras. Os conteúdos são dados soltos, apenas jogados, apenas dados. Não há um interesse, não há, a forma como é feita não tem como você ressignificar. E5 - Caso3

Nas disciplinas da base comum nós fazemos as ACs (atividade complementar), que é algo próprio do professor mesmo, e as disciplinas da área específica, por serem pessoas que não têm formação de magistério ou de licenciatura, então, eles não têm muito esse hábito. E9 – Caso1

Ainda como entrave pontuaram a prática verticalizada das políticas educacionais do estado sem manter diálogo com as instituições escolares, tais como evidenciamos nas seguintes falas:

[...]porque o curso vem muito assim jogado [...] Ai eu disse: “poxa, eu vou ensinar, mas esse conteúdo não tem nada a ver, eles não vão se interessar por isso aqui, não está dentro da realidade. E1 – Caso2

Na verdade, esse curso é tudo muito paraquedas, é mais uma das minhas críticas, porque assim, o professor não é consultado, eles (SUPROT) entendem que tem que ser assim. Essa matriz muda todo ano. E13 – Caso1

Prática pedagógica na formação técnica integrada em enfermagem

Para Freire a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, que envolve um processo de conscientização. Nessa perspectiva, é fundamental na prática pedagógica a participação dos sujeitos, a problematização da realidade (reflexão), leitura do mundo, e a ação efetiva sobre a realidade (integração) (BAQUERO, 2010).

Assim, apresentaremos a categoria Prática pedagógica na formação técnica integrada em enfermagem, abordando os elementos potencializadores para a prática de uma educação libertadora (problematização, leitura, participação, contextualização e integração).

Encontramos nas falas das docentes referências a uma prática não sistemática da problematização, aparecendo em situações extra ao plano de aula ou até em conversas informais.

Meus métodos eu costumo usar Datashow, a maioria das minhas aulas é através de slides. As matérias que eu preciso dar aula prática, eu faço a prática na sala, levo os materiais para sala”. E2 – Caso2

A gente estimula eles também a trazerem questionamentos, a verificarem também situações que acontecem/aparecem nos jornais, as revistas, e aí eles vão discutindo com a gente e trazem também. E6 – Caso1

Mas, também identificamos a prática da problematização, utilizada como estratégia de discussão sobre aspectos sociais e políticos imbrincados na área da saúde durante o processo formativo, apesar de restrita a execução dos projetos

No projeto da consciência negra, aí eu trouxe um filme que tem o primeiro médico negro que fez a cirurgia que separou os gêmeos siameses. Vamos trabalhar os negros que tiveram sucesso na medicina. Sensibiliza para as campanhas que a gente faz aqui também, da depressão, não só os professores da área de saúde como todos os professores E10 – Caso3

Eu pedi para que eles escolhessem uma temática ou um problema de algo que fosse muito próximo ao que eles convivem ou que chamou atenção deles ao longo do curso. Então, tiveram grupos que quiseram abordar a questão da gravidez na adolescência, tiveram grupos que quiseram abordar a questão do código de ética do profissional de saúde... Não para fazer uma pesquisa, mas assim, foram coisas que eles começam a trazer como descrição do que eles já estão percebendo no campo de atuação deles. E15 – Caso2

Outro elemento da prática pedagógica libertadora evidenciado nas falas dos docentes foi a participação ativa, comprometida, política dos alunos do curso integrado em enfermagem nos processos intraescolares.

Na jornada pedagógica os alunos sempre estão presentes, os alunos representantes de classe sempre participam, projetos que a gente realiza, discussão no AC eles estão presentes, os projetos que a gente realiza interdisciplinar sempre estão participando, um representante de cada turma, eles sempre fazem parte de todas as reuniões. E4 – Caso1

Eu acho assim que uma escola democrática é uma escola que dá ao aluno, à comunidade, à sociedade, aos pais, aos adolescentes e às crianças possibilidade de escolha. O curso técnico ele é muito importante, porque a gente tem que respeitar o sonho de cada um. Os nossos jovens eles têm sonhos e eles têm o direito de escolher que sonho que ele quer alcançar. E1 – Caso2

Dentro da proposta pedagógica do ensino integrado a pesquisa é assumida como princípio educativo, que engloba a leitura e escrita contida nos pressupostos de Paulo Freire.

No Dia da Consciência Negra eu levei os meninos para o museu da UFBA, mostrei tudo do negro, eu mostro o pelourinho, eu mostro o museu náutico, eu mostro tudo para incentivar, aí ele lê o romance de Jorge Amado. Eu agora estou com um projeto: Projeto da Ciranda dos Livros. E10

Eu trabalho textos, dissertações, e eu sempre procuro textos ligados à área - Gravidez na adolescência, obesidade – sempre de coisas ligadas, eu sempre trago coisas ligadas à área de Enfermagem. E10 – Caso3

Eu passo apostila com linguagem popular, a linguagem que ele vai entender. E aí eles se interessam por literatura, porque não adianta ler o livro de literatura

que eles não vão entender, então eu tenho que chegar ao ponto, né?! E10 – Caso3

Evidenciamos que a prática da leitura e escrita são bastante desenvolvidas no processo formativo, mas ainda distante do desenvolvimento crítico ou integrado dos conteúdos nas diversas disciplinas, destinado a produção de atividades acadêmicas.

Cada atividade que eles fazem em sala de aula eles são pontuados, então, faz o estudo dirigido valendo 2 pontos, vamos supor. E 13 - Caso1

Incentivar a pesquisa é necessário. Eu tive trabalhos brilhantes, eu tenho uma aluna que hoje ela é quarto ano de ADM e foi ela quem me ajudou no ano passado, quando eu estava ensinando artigos aos colegas dela, ela em relação às normas da ABNT e ela por ela mesma, ela aprendeu. E13 – Caso1

A prática da contextualização aparece na maioria das falas como possibilidade de aproximar o estudante ao contexto do trabalho, mas não se restringe a isso, reverbera para o social.

Eu trabalho, por exemplo, a História da Enfermagem no mundo, no Brasil, na Bahia, o significado disso tudo para a sociedade, e depois a gente vai elencando outros conteúdos que tenham a ver, que tenham significado E1 – Caso2

Quando eu vou dar uma aula de Geografia da Saúde, que eu vou contextualizar, por exemplo, doenças endêmicas: Distribuição geográfica das doenças endêmicas, eu trabalho muito isso com meu aluno, então, ele vai estudar a Região Nordeste, mas aí ele estuda a Região Nordeste não só memorizando os nove estados e dizendo que o clima é aquilo, não. Ele vê a influência do clima, da condição social, do sujeito, as condições socioeconômicas são muito claras ali. Então, eu preciso entender de economia, preciso entender de saúde, eu preciso entender de geografia, né?! E saber amarrar tudo isso de uma forma que meu aluno possa acompanhar, não tanto acadêmico. E5 - Caso3

Para além da contextualização, emergiram nas falas dos docentes o movimento da integração em várias facetas: integração dos estudantes em relação interinstitucional, com a comunidade e a interdisciplinaridade apareceu de forma restrita ao fazer de cada docente. Apenas no caso 1 percebemos atividade permanente da integração dos estudantes com a comunidade.

Desenvolvemos projetos na própria escola, na comunidade, [...] temos um dia específico que vamos desenvolver atividades na praça e isso acaba atrelando os alunos com as outras instituições no desenvolvimento de todos esses trabalhos. O Outubro Rosa, por exemplo, desenvolve projetos nas escolas, na comunidade e acaba trazendo a comunidade para a escola. E4 – Caso1

A integração na fala de alguns docentes reverbera a ideia de integração dos conhecimentos básicos com os específicos em sua própria disciplina, ou em disciplinas similares, mas não explicita a integração como projeto pedagógico do curso.

Eu busco nas redes, medicação mesmo vencida para a gente trabalhar com diluição, com medidas, com re-diluição, todo esse processo – porque também ficar só no cálculo, muitas vezes, eles sabem fazer o cálculo mas ele não sabe dosar aquilo ali na seringa, o que é muito importante. E7 Caso2

Já foi falado em semana pedagógica, mas a gente ainda não faz isso. Se, por exemplo, eu precisar de um assunto de Física, eu peço suporte ao professor de Física se eu não souber, aí, a gente faz essa integração. E8 – Caso2
 Eu preparo a minha aula e pronto, dentro da ementa que a escola me dá, certo? Agora eu e alguns outros professores também da área de Enfermagem, a gente conversa muito para a gente poder fazer essa integração de conteúdo. E11 – Caso3

Em todos os casos há reconhecimento pelos docentes do movimento de integração interdisciplinar na elaboração e execução dos projetos integradores desenvolvidos na escola com a participação de todos os atores escolares.

Existem momentos que a gente integra um pouco mais as disciplinas, como nas feiras de saúde, tem algumas feiras na escola, alguns momentos, que a gente, no caso as disciplinas, se encontram todas com os estudantes. E6 – Caso3

DISCUSSÃO

Diante dos dados de caracterização dos docentes do curso integrado técnico em Enfermagem, a predominância do gênero feminino está em consonância com os achados do estudo de Backes e colaboradores (2014) que investigaram as características de enfermeiros-professores da educação profissional. Além destes, Gatti e Barretto (2009) assinalaram a predominância de mulheres nos postos de trabalho de profissionais da educação.

Destacamos também que, nos casos 2 e 3, havia enfermeiros com outra graduação, assumindo o cargo de professor, e os bacharéis que possuíam outros vínculos empregatícios, a profissão docente assumia o status de não prioritária. Esse achado corrobora o estudo de Franco e colaboradores (2020), no qual a profissão enfermeiro-docente foi assumida como complementar.

A contratação temporária pelo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), viabiliza a contratação dos enfermeiros para atuarem como docentes, já que profissionais sem licenciatura não podem assumir o cargo de professor, este, é descrito como um dos grandes entraves para a educação profissional no estado da Bahia (SUPROT, 2011), por desestimular a formação de vínculo dos docentes bacharéis com a instituição de ensino, com a proposta pedagógica do curso e com os demais docentes, além de contribuir para a alta rotatividade de profissionais. Constituindo uma fragilidade no desenvolvimento das habilidades pedagógicas tão necessária na construção da prática docente do curso técnico integrado em enfermagem.

Movimento do diálogo na formação técnica integrada em enfermagem

Diante desta realidade, o movimento do diálogo emerge como elemento capaz de potencializar a prática docente nos cursos técnicos integrados em enfermagem no desafio de oferecer uma educação integral e libertadora, proporcionando um ambiente de trabalho tolerante para **ouvir** e **respeitar** os interlocutores, **aceitar** e/ou **confrontar** posicionamentos diversos, **desenvolver** o pensamento crítico e a **humildade** intelectual.

Paulo Freire defendia que *o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual* (FREIRE; SHOR, 1986). Nesta perspectiva, reconhece-se o direito do outro de dizer a sua palavra, que subentende o dever de escutá-los, mas, como escutar implica falar também, dizer-lhes sempre a nossa palavra, sem jamais nos expormos e nos oferecermos a eles arrogantemente convencidos de que estamos aqui para salvá-los. Pelo contrário, segundo Freire, quem age desta forma não busca libertação nem democracia, mas apenas ajuda, consciente ou inconscientemente, a preservar estruturas autoritárias.

A prática do diálogo tem início com a escuta atenta de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, para possibilitar que os educadores se aproximem da realidade dos educandos e também do mundo do trabalho. Esse movimento evidenciado em todos os casos, demonstrando abertura e valorização da participação estudantil na construção pedagógica de algumas disciplinas, corroborando para a criação da consciência crítica e política dos indivíduos.

Destacamos no caso 1, a participação efetiva dos estudantes não só no planejamento dentro das disciplinas, mas também, na constituição de um grupo de representantes inseridos nas questões institucionais do curso, o que amplia a visão de mundo e a capacidade de ser mais do estudante.

Neste sentido, a prática do diálogo configura-se como mola propulsora para criação de vínculo institucional com a comunidade interna e externa da escola, o engajamento na construção de um itinerário formativo único como objetivo de aprendizagem significativa, para assim, atender a proposta de transformação social da modalidade integrada.

No entanto, entraves ainda foram encontrados nas falas dos docentes sobre a prática do diálogo dentro do processo formativo, envolvendo questões de preconceito entre as diversas disciplinas contribuindo para a perpetuação do ensino tradicional, conteudista, que gera uniformização e condução do trabalho técnico à desqualificação. Além de inadequado aos educandos da modalidade integrada, fragiliza a luta contra a imposição vertical de uma matriz curricular, que retira dos atores do processo educativo o protagonismo da cena pedagógica.

Têm-se na existência de espaços institucionalizados para a experiência do diálogo, como as atividades complementares (ACs), as jornadas pedagógicas ou os encontros pedagógicos aos sábados como possibilidades dos docentes vivenciarem um processo interativo capaz de (re)significar o fazer dentro do curso integrado em Enfermagem almejando uma proposta coletiva para a formação de um trabalhador crítico e reflexivo, competente e ético.

O processo interativo na prática docente promove o compartilhar da didática usada em sala de aula (CAMARGO *et al.*, 2016), estimula o processo de (des)construir-se, questionando, criticando, aventando novas possibilidades na articulação dos conhecimentos, saberes e práticas, a fim de proporcionar alternativas para os dilemas do cotidiano (CUNHA; OMETTO; PRADO, 2013), intrainstitucional (fragmentação do conhecimento) e extrainstitucionais (ações verticalizadas), e conduzir um projeto de formação integral e libertador.

Essa perspectiva se contrapõe a um planejamento rígido de conteúdo, superando o conteudismo, o que desestabiliza a sensação de domínio do próprio professor. Trata-se de uma nova forma de ensinar, capaz de desconstruir práticas de ensino coloniais, e responder às necessidades humanas e não apenas métricas, desenvolver capacidades intelectuais, emocionais, de agir e sentir, e, por conseguinte, alcançar uma educação humanizante, gerando o movimento de ação e reflexão nos trabalhadores.

Percebemos, então, quão relevante é o diálogo para a construção de uma modalidade de ensino transformadora. Em contrapartida, identificamos também como a sua prática fragmentada e distorcida ainda retroalimenta o ensino tradicional, acrítico, individual. Nesse sentido, o diálogo, pode ser tanto elemento-chave como entrave para o processo de formação integrada, o que faz suscitar reflexões relevantes frente à prática pedagógica.

Prática Pedagógica na Formação Técnica Integrada em Enfermagem

No entanto, não só o diálogo dará conta de uma transformação de práxis docente, discente e comunidade escolar, é preciso agregar nas práticas pedagógicas elementos potencializadores para alcançar uma formação humana, integral, libertadora defendida por Paulo Freire, assim, elencamos e denominamos de elementos “chave”:

PROBLEMATIZAÇÃO

Para Freire a problematização constitui-se no resultado da confrontação homem-mundo; mundo aqui entendido como a realidade concreta, a qual se desvela de forma objetiva para o

educando, assim, a prática pedagógica já não pode ser o ato de meramente depositar, narrar, transferir ou transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos (FREIRE, 1987). Verificamos a aula expositiva sem a participação ativa como método frequente entre docentes com ou sem licenciatura. Cabendo ainda neste estudo ratificar a importância da prática pedagógica da problematização para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Conforme os resultados obtidos, destaca-se a existência de lacunas referentes a prática da problematização entre os docentes, muitas vezes, evidenciada em momentos informais promovendo discussão sobre aspectos sociais e políticos, todavia, existe a necessidade de estar explícita formalmente nos projetos pedagógicos e planos de disciplinas, além de ser um fundamento imprescindível na prática docente.

Segundo Freire, a problematização destaca-se como a base do planejamento de uma disciplina e não ação complementar como ainda visto nos discursos. Assim, a partir do momento em que o educador se pergunta ou começa a pensar sobre o que irá dialogar com os educandos, ou quando reconhece que a construção de um programa demanda uma investigação temática coletiva, supera-se a concepção do professor detentor único do saber, e retira a legitimidade da prévia lista de conteúdos descontextualizados e livrescos, característica de uma “educação bancária” (FREIRE, 1987).

No ensino médio integrado o distanciamento da problematização quanto metodologia principal, configura-se em lacuna para viabilizar uma formação politécnica, onde o trabalho é tido como princípio educativo, capaz de articular os fundamentos científicos e as formas de produção que caracterizam o trabalho na sociedade atual.

Para a Enfermagem a problematização já é reconhecida como uma ação transformadora da realidade num constante movimento de desvelamento crítico da experiência, situação e problemas vivenciados, que visa superar o intelectualismo alienante (GARZON; SILVA; MARQUES, 2018). Dessa forma, destacamos o acentuado distanciamento entre as disciplinas da base comum e da base específica como fator que dificulta a prática da problematização, sendo necessário olhar essa realidade coletiva e criticamente com vistas a nela poder atuar.

PARTICIPAÇÃO

Outro elemento fulcral na prática pedagógica de Freire é a participação, que assume amplo sentido: participação do discente e do docente em sala de aula e participação de ambos no mundo. Trata-se da participação de seres humanos, históricos e temporais, influenciados por

suas crenças e valores, que, na vivência prática e reflexiva da vida, originam virtudes e qualidades (CANEVER; DO PRADO, 2019).

Essa potencialidade pode ser apreendida nas falas dos docentes do curso integrado em Enfermagem quando mostram-se disponíveis em adequar seu planejamento ao interesse dos estudantes, quando desenvolvem juntos a integração dos conteúdos nos projetos interdisciplinares, além, de abrir espaço para participação dos estudantes nas reuniões pedagógicas como evidenciado no caso 1. Esses movimentos dinamizam na prática formas mais democráticas de vida social, por um lado auxiliando os estudantes no reconhecimento do seu direito de participar criticamente do seu processo educacional, e, por outro, faz com que os docentes deixem de assumir a posição de únicos detentores do conhecimento, responsáveis por fornecer integralmente a formação.

É verdade, que ainda precisa-se avançar nas reflexões sobre a participação política da educação escolar, que influência o ser humano e como um ser inconcluso, necessita estar cada vez mais consciente dessa constante busca, invenção, participação comprometida em gerar ações responsáveis e transformativas em busca da libertação. Tal resultado, sinaliza para a necessidade de repensar o processo de ensino-aprendizagem na formação técnica em Enfermagem, buscando despertar neste estudante sua participação enquanto ator social, politizado e capaz de fazer a diferença ativa quando inserido na prática profissional, atendendo as necessidades de saúde dos usuários.

LEITURA

No livro “A importância do ato de Ler”, Freire discute sobre a prática da leitura com os educandos, analisando-a para incorporação de aprendizados. O educador também alerta para o grande volume de textos dados aos educandos, retroalimentando a leitura no sentido mais tradicional, de depósito de conteúdos, e não a leitura para uma genuína imersão no texto a ser compreendido (FREIRE, 1989).

Nos discursos, notamos formas sensíveis de estimular a leitura entre os estudantes do curso técnico integrado em Enfermagem, pois os docentes têm como prática elaborar seus próprios textos, deixando os conteúdos mais acessíveis aos estudantes, também aproximam os estudantes do cenário da biblioteca, ofertavam textos com temáticas próximas às suas realidades e faziam a releitura de clássicos literários utilizando elementos reais da cultura dos alunos. Estratégias que atendem a concepção de Paulo Freire e auxiliam na integração da teoria e

prática, no entendimento do contexto vivenciado, além de estimular a leitura crítica da palavra, configurando-se em um ponto chave para formação integral e libertadora.

Ressalta-se que é necessário avançar no distanciamento da leitura como sistema de troca por notas, pois é um sistema muito utilizado pelos docentes, que acabam transformando o ato de ler em mera atividade escolar, sufocando sua potencialidade como ferramenta para conscientização, pois o aluno é capaz de, além de recordar, aplicar o que leu e, acima de tudo, recriar o conteúdo da leitura (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995). Todavia, a busca incansável pela nota, ainda é muito presente, nos mais diversos níveis de formação e no Curso técnico em Enfermagem, não foi diferente. Pensar em formas mais adequadas de avaliação que estejam condizentes com projetos pedagógicos construtivos são imprescindíveis, além do incentivo à leitura que conduz a um processo reflexivo e crítico, condizente com os preceitos de Freire.

Neste sentido, a forma de trabalhar a leitura e a escrita na prática pedagógica conduz a um movimento de aprendizagem significativa, que, além de atender ao objetivo de formação humana e integral, pode extrapolar os muros da escola e estabelecer-se como ferramenta para apreensão da complexa relação do sujeito com o meio social e sua capacidade de conhecer o mundo das coisas/trabalho.

PESQUISA

Nos três casos estudados identificamos o incentivo a prática da pesquisa, tanto nos docentes da base comum quanto da profissional, constitui-se como princípio educativo da modalidade integrada, objetivando instigar nos estudantes a curiosidade em direção ao mundo que os circunda, para que possam, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico. Trata-se de uma metodologia que se apoia na epistemologia dialética, na qual a realidade é entendida como um processo histórico, complexo e contraditório (SAUL, 2016).

Como possibilidade de prática da pesquisa dentro das escolas, Piunti, Souza e Horta (ARAÚJO; SILVA, 2017) relatam que seja desenvolvida de maneira didática durante as aulas, mas, também, como projetos escolares, por exemplo, projeto de pesquisa (iniciação científica), extensão (curso de extensão – ministrar curso, ação de extensão, projeto social, etc.) ou de ensino (monitoria, segundo estágio).

Cabe na formação integrada em Enfermagem integração dos conteúdos como espiral, o que gera um aprendizado crescente de conhecimento pelo estudante, chegando à condição de

autonomia intelectual, motivado pelo desafio de inter-relacionar o proposto, as hipóteses e a solução frente aos problemas da pesquisa.

CONTEXTUALIZAÇÃO

Outro aspecto fundante da pedagogia libertadora de Paulo Freire é a contextualização que permite a concretização do que ocorre na sociedade em relação a determinado tópico a ser trabalhado. Na concepção do ensino integrado, os conteúdos das disciplinas da educação de base comum são associadas às disciplinas do conjunto tecnológico, específicas a cada curso, unindo-se, a isso, as experiências de cada indivíduo, em um processo de contextualização (ARAÚJO; SILVA, 2017).

Evidenciamos nas falas a preocupação com a contextualização não só histórica da profissão, mas também da contextualização dos conteúdos em algumas disciplinas, o que proporciona ao estudante integrar-se criticamente ao seu contexto atual. Essa perspectiva é identificada também nos projetos integradores, que além de contextualizar os conteúdos da educação básica e os da educação técnica, possibilita a construção de relações interinstitucionais, tais como serviços de saúde, ou em parceria com profissionais do serviço, instituições gestoras, serviços de saúde coletiva, entre outros.

Neste sentido, Freire (2018; ABENSUR, 2017), destaca a prática docente como uma prática política e não de acomodação, pois reconhece o estudante como alguém capaz de transformar o contexto, distanciando-o da massificação. Assim, a prática de contextualização na formação técnica em Enfermagem busca superar a fragmentação e a linearidade do conhecimento, visando alcançar a formação de profissionais flexíveis e críticos, aptos para a inserção em diferentes setores profissionais da sociedade brasileira.

INTEGRAÇÃO

A execução do currículo integrado ainda é um nó crítico na implementação do ensino médio integrado e na formação técnica em Enfermagem, não foi diferente. Alguns elementos contribuem para esta criticidade, tais como a construção histórica do conhecimento que ocorreu/ocorre de forma especializada e fragmentada, seguindo uma sequência lógica e linear na aquisição do conhecimento até os dias atuais.

No curso técnico integrado em Enfermagem os docentes trabalham com dois aspectos da integração: a integração teoria e prática e a integração dos conteúdos básicos e específicos.

Ramos (2012) defende, que para reforçar a integração bastaria estreitar e tornar mais articuladas, na situação de ensino-aprendizagem, as relações entre os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e o conhecimento das soluções e dos problemas técnicos específicos do exercício profissional.

Frente a possibilidade de integração defendida por Ramos, destaca-se a experiência colombiana, onde a integração do ensino médio com o ensino profissional ocorre por meio da resolução de problemas típicos do papel profissional. Há, nesse sentido, um desdobramento da análise do trabalho, em busca de identificar, nos conteúdos de aprendizagem, conhecimentos disciplinares e experiências vivenciadas nas oficinas didáticas. Além disso, há ênfase na leitura e escrita, bem como em estratégias didáticas ativas que facilitem a aprendizagem autônoma e colaborativa (MORAES; KULLER, 2016).

Salienta-se que a integração curricular é garantida pelo todo construído e não apenas por uma única estratégia. Dessa forma, no modelo colombiano os docentes e os profissionais se envolvem no desenho de cada módulo, tomando decisões conjuntamente sobre os resultados educativos, metas e objetivos da experiência formativa. Eles também definem, juntos, o conteúdo dos estudos e decidem qual é a melhor forma de ensinar e quais procedimentos e atividades são pertinentes a este processo de ensino (MORAES; KULLER, 2016). No entanto, ao comparar com os cenários investigados, destacamos que estes ainda requerem investimentos para que a proposta de integração curricular na formação técnica em Enfermagem extrapole os documentos formais e se torne realidade.

Nas falas dos participantes deste estudo, notamos contradições, onde os projetos integradores muitas vezes são definidos verticalmente pela SUPROF, e desenvolvidos de forma não transversal dentro dos módulos curriculares, que o distancia da sua própria natureza de basear-se em uma grande ação coletiva, que entrelaça as demais e dá vida, sentido e concretude aos objetivos e conteúdo específicos de cada área de conhecimento ou disciplina.

Frente ao exposto, a efetivação do currículo integrado na formação técnica em Enfermagem converge para a horizontalidade dos diálogos e maior articulação entre os atores e os componentes curriculares. Lembrando que cada proposta pedagógica dos cursos integrado, pressupõe práticas pedagógicas coerentes com seus preceitos, mas, não significa a existência de uma única forma de se fazer ou que haja um único procedimento formativo que daria identidade didática ao ensino integrado (FRIGOTTO; ARAUJO, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa analisou a contribuição do ensino técnico integrado em Enfermagem para uma formação libertadora, suas lacunas, desafios e estratégias adotadas para superá-las.

Identificou-se, em todos os casos, elementos fundantes da educação libertadora, significantes para transformar o ensino integrado em inédito viável de educação libertadora para os profissionais técnicos de Enfermagem.

Destaca-se o diálogo como prática pedagógica dos docentes e comunidade escolar que serve tanto como elemento-chave como entrave para a construção de uma modalidade integrada genuinamente comprometida com uma formação humana e integral. No entanto, precisa ser construído entre as disciplinas para a viabilização do trabalho como princípio educativo, assumido como pressuposto pedagógico da modalidade integrada.

A participação, leitura e pesquisa emergiram como elementos capazes de dinamizar o pensamento crítico, que extrapola os muros da escola e estabelece-se na relação do sujeito com o seu meio social e sua capacidade de transformar o contexto. Também, pode ser melhor discutida e desvinculadas do sistema de troca por notas, o que pode limitar a potencialidade destes elementos como ferramentas de conscientização.

Como lacunas encontramos a prática de problematização, contextualização e integração, que ainda ocorrem de forma pontual na prática docente, ou esporádica por meio de projetos integradores, que atendem a demandas verticalizados em sua maioria. Vale salientar que a mudança não ocorre de uma só vez, em um dia predeterminado. Ela resulta de um movimento contínuo, gradual, e se dá nas pequenas ações que são possíveis, realizadas coletiva e socialmente.

Como desafios para atingir o objetivo de formação libertadora tem-se a superação de práticas pontuais, fragmentadas e isoladas dos docentes que fragilizam o processo formativo integrado e reforçam o ensino tradicional, pouco comprometido com a formação do profissional, cidadão e ser humano em busca da libertação.

AGRADECIMENTOS

À Capes pela bolsa de estudo nº 88882.453430/2019-01 e ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa e da tese de doutorado que dá origem ao artigo, processo nº 307977/2018-8.

REFERÊNCIAS

- ABENSUR, P. L. D. **Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire**. 2017. 127f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, [s. l.], 2017. Disponível em: <http://www.albayan.ae>.
- ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. Da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. 1. ed. Brasília/DF: Ed. IFB, 2017.
- BACKES, V. M. S. *et al.* Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, [s. l.], v. 15, n. 6, p. 957–63, 2014. Disponível em: www.revistarene.ufc.br/ArtigoOriginal. Acesso em: 7 jan. 2021.
- CAMARGO, R. A. A. De *et al.* Prática Pedagógica Na Educação Profissional De Nível Médio Em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 1–9, 2016.
- CANEVER, B. P.; DO PRADO, M. L. Articulando as ideias de Freire e Shulman: a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo para a transformação da práxis pedagógica do docente da área da saúde. *In: Formação Docente na Saúde e Enfermagem*. 1. ed. Porto Alegre: Moriá, 2019. p. 295.
- CUNHA, R. C. O. B.; OMETTO, C. B. de C. N.; PRADO, G. D. V. T. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 171, 2013.
- FRANCO, M. T.; FERNANDES, M. C.; MILLÃO, L. F. Perfil de enfermeiros-professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Saúde Coletiva (Barueri)**, [s. l.], n. 56, p. 3164–3175, 2020.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987. Disponível em: <http://library1.nida.ac.th/termpaper6/sd/2554/19755.pdf>.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FRIGOTTO, G.; ARAUJO, R. M. de L. Práticas Pedagógicas e o ensino integrado. *In: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 320.
- GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.
- GARZON, A. M. M.; SILVA, K. L. Da; MARQUES, R. de C. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Rev Bras Enferm**, [s. l.], v. 71, n. suppl 4, p. 1854–1861, 2018.
- GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília/DF: UNESCO, 2009.
- MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**, Ministério da Educação, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf.

- MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio **Diário Oficial da União**, Brasília/Brasil, 2012. p. 22.
- MORAES, F. De; KULLER, J. A. **Currículos integrados: no ensino médio e na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.
- OLIVEIRA, E. S.; PANTOJA, A. M. S.; AZEVEDO, R. O. M. De. A SUPERAÇÃO DO TECNICISMO EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 14, p. 289–303, 2019. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289/414343>. Acesso em: 15 maio. 2020.
- RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012. p. 107–128.
- SANT’ANNA, S. R. *et al.* A Influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trabalho, Educação e Saúde**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 415–431, 2008.
- SAUL, A. Paulo Freire Na Atualidade: Legado E Reinvenção. **E-curriculum**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 19–34, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso em: 16 set. 2020.
- SUPROT. **Educação Profissional da Bahia: Legislação Básica 2010-2011**, 2011. Disponível em: www.educacao.ba.gov.br. Acesso em: 5 out. 2020.
- VIEIRA, S. L. **MOVIMENTO ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM: EDUCANDO(A)S EM CONTEXTO DE VULNERABILIDADE**. 2017. 146f. Universidade Federal da Bahia, [s. l.], 2017. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/23584/1/tese_-_silvana_lima_vieira.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.
- WEF. **The Future of Jobs Report 2020**. Geneva/Switzerland. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

6.5 MANUSCRITO 4 - ENSINO TÉCNICO INTEGRADO EM ENFERMAGEM: AVANÇOS, LIMITES E DESAFIOS

RESUMO

Objetivo: explicitar avanços, limites e desafios do ensino técnico integrado em enfermagem. **Método:** Pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, tipo estudo de caso múltiplo em três escolas no estado na Bahia. Foram utilizados questionários com os estudantes do último ano do curso técnico de enfermagem e realizada entrevista semi-estruturada com docentes e gestores das escolas. **Resultados:** O uso de metodologias ativas e criativas no processo de ensino-aprendizagem, a participação dos estudantes nas decisões pedagógicas, ocorrência de projetos integradores e Plano Pedagógico do Curso, convergente com os princípios da modalidade, indicaram avanços no ensino técnico integrado em enfermagem. Como limites identificamos os aspectos organizacionais verticalizados, falta de financiamento para melhoria da infraestrutura necessária para educação profissional e formação permanente dos docentes. E como desafios destacamos a ampliação dos sentidos da integração dentro dos cursos, a seleção de estudantes e docentes para ingresso no curso e a a manutenção da qualidade no curso Proeja médio integrado. Assim, os cursos representam tanto a travessia necessária para a classe trabalhadora na continuidade dos estudos quanto a formação mais integrada entre os conteúdos básicos e profissionais, sendo necessário maior interesse político para expandir e melhorar a qualidade dos cursos integrados nas escolas.

DESCRITORES: Educação Técnica em Enfermagem; Pesquisa em Educação de Enfermagem; Ensino Médio Integrado.

INTRODUÇÃO

O ensino médio integrado pressupõe a educação como direito de todos, destina-se a atender às necessidades da classe trabalhadora de inserção precoce no mercado de trabalho, mas também, da continuação dos estudos, propondo um itinerário formativo único do ensino médio e educação profissional. Essa proposta, elaborada a mais de 16 anos, compõe a 10ª e 11ª meta do Plano Nacional de Educação do Brasil e coaduna com diversas propostas educacionais para jovens de diversos países, tanto europeus quanto americanos.

A proposta contempla concepções ampliadas dos princípios da integração (ciência, trabalho, tecnologia e cultura), politecnicidade (domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno) e trabalho (sentido ontológico, possibilita entender a transformação do trabalho em fator econômico), servindo a uma formação de profissionais humanos, críticos, reflexivos, que conseguem adaptar-se as mudanças tecnológicas, mas também formam cidadãos comprometidos com o social.

Além disso, defendem-na como superação do tecnicismo arraigado a educação profissional no país, que serve de alimentação para o modo de produção capitalista, assim como a consideram indispensável para a formação humana e, incorporam à proposta, o desafio de encontrar espaços possíveis para pôr o conhecimento à favor do trabalhador (OLIVEIRA; PANTOJA; AZEVEDO, 2019).

Na enfermagem, o processo de formação dos seus profissionais muitas vezes foi pautado na lógica do modo de produção capitalista, gerando distorções para a prática e produção dos serviços de saúde, por se limitarem a preencher lacunas, desenvolver práticas laborais sem criticidade e sem em ações transformadoras (MAYER; SAIORON; BRUGGMANN, 2019b). Assim, acredita-se que o ensino médio integrado fortalece a formação técnica de nível médio em enfermagem no sentido de ir além de conhecimentos e habilidades para realizar seu ofício, mas no alcance de uma formação político-crítica, com articulação dos conhecimentos e integração dos saberes objetivos e subjetivos necessários à prática na saúde.

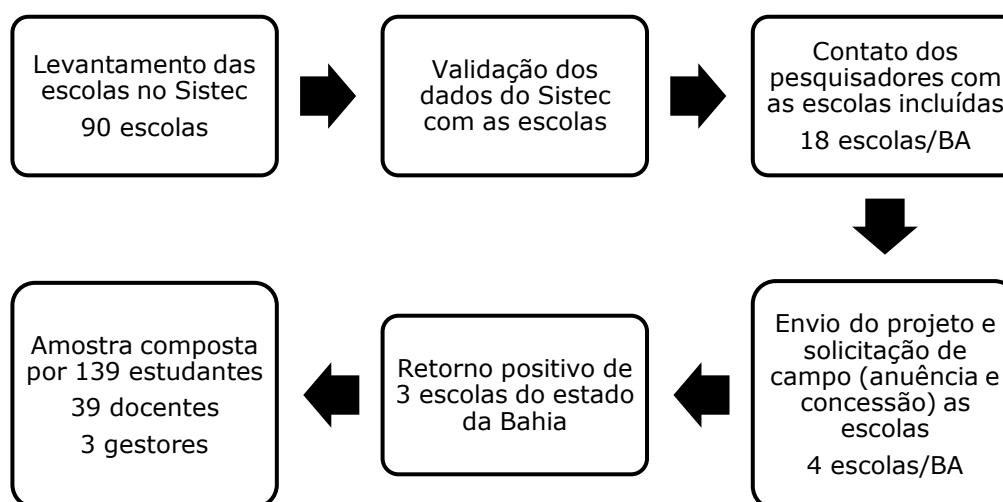
No entanto, apesar da potência da proposta para formação técnica em enfermagem, essa modalidade é quase invisível tanto nos dados de educação profissional no estado da Bahia, como nas bases de dados científicos no Brasil.

Acreditando no caminho possível do ensino integrado na formação técnica em enfermagem para uma formação sólida, qualificada e humana, questionamos: quais os obstáculos enfrentados para a concretização/ampliação da modalidade integrada em enfermagem no estado da Bahia? Quais os avanços alcançados nesta modalidade? E assim, conseguirmos compreender os desafios para sua real implementação? Nesse sentido, o presente estudo, objetiva explicitar avanços, limites e desafios do ensino técnico integrado em enfermagem.

METODOLOGIA

Pesquisa exploratória, descritiva, de abordagem qualitativa, do tipo estudo de casos múltiplos. A amostra foi extraída das escolas que participaram da pesquisa macro intitulada “Panorama do Ensino Médio Integrado em Enfermagem: limites, avanços e possibilidades”, aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob parecer nº 3.461.727. Nesta pesquisa foram identificadas todas as escolas que ofertavam o curso técnico em enfermagem na modalidade integrada no país de acordo com o site do Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC (2018), conforme fluxograma:

Figura 1 – Fluxograma da Coleta de Dados. Salvador, BA, Brasil, 2019



Fonte: Dados da Pesquisa

Com base no levantamento de 90 escolas da pesquisa macro, enviamos solicitação para 18 instituições situadas no estado da Bahia e obtivemos retorno de anuência de quatro escolas. Uma delas, apesar de aceitar o convite, não participou da coleta de dados, devido não atender aos prazos da pesquisa, totalizando três escolas no estado.

As escolas encontram-se localizadas na Região Metropolitana de Salvador, Região do Nordeste e Centro-Norte Baiano e ofertam o curso em três tipos de modalidade integrada de ensino: Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem em Tempo Integral, Ensino Médio Integrado em Técnico de Enfermagem e Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) Integrado em Técnico de Enfermagem. As modalidades identificadas diferem em carga horária total do curso, carga horária dos componentes, acréscimo ou redução de componentes.

Os dados foram coletados no período de agosto a outubro de 2019, em dois momentos. No primeiro, visitamos as escolas para informar as intenções do estudo às respectivas direções e coordenações pedagógicas do curso, solicitar o plano pedagógico de curso (PPC) e agendarmos as atividades que seriam desenvolvidas com os discentes, docentes e gestores do curso técnico de enfermagem. No segundo momento, apresentamos a pesquisa aos participantes da pesquisa, com esclarecimento de dúvidas e a entrega do TCLE. Para os estudantes do último ano do curso técnico de enfermagem foi entregue um questionário e, aos docentes e gestores procedeu-se a realização de entrevistas semi-estruturada

Adotou-se como critério de exclusão alunos que encontravam-se desligados ou com matrículas suspensas no período. Assim, dos 118 estudantes matriculados nas três instituições, obtivemos uma amostra de 111 alunos. Destes, 49% (54) aceitaram participar da pesquisa.

O questionário foi disponibilizado on-line, na plataforma *Google forms*®, àqueles que não estavam presentes no dia da coleta de dados e, neste caso, o contato ocorreu por telefone, a fim de informá-los e sensibilizá-los sobre a participação na pesquisa.

Os dados secundários foram analisados de acordo com o currículo e PPC, seguindo um roteiro pré-estabelecido, contendo os objetivos do curso, perfil do egresso, recursos didáticos-pedagógicos.

As entrevistas aos docentes e gestores ocorreram na própria escola ou por meio do aplicativo *Skype* e *MP3 Skype Recorder* para ligações e gravações, respectivamente. O total de docentes em todas as escolas foi de 39 profissionais. Destes, 31 atuavam no curso integrado em enfermagem há mais de 6 meses e 8 professores encontravam-se afastados ou em férias. Todavia, com a constatação da saturação qualitativa dos dados, finalizamos a coleta com 19 entrevistas. Dos gestores foram incluídos um representante que realizasse a gestão relacionada ao referido curso, há mais de um ano.

As entrevistas foram transcritas e as falas transportadas para o *software WebQda*® a fim de organizar, codificar e comparar os dados. Assim, foi possível realizar, na análise qualitativa a triangulação dos dados sobre a percepção dos estudantes, docentes e gestores, contrapondo com a fonte documental.

A análise dos dados seguiu a perspectiva de análise de conteúdo temática de Bardin (2011), que buscou apreender núcleos de sentido dentro das falas, associada às respostas dos questionários e ao PPC. Agrupou-se estes resultados evidenciando os avanços, limites e desafios do processo formativo integrado em enfermagem, distribuídos em três categorias: 1) Avanços da modalidade integrada no curso técnico de enfermagem; 2) Limites da modalidade integrada no curso técnico de enfermagem e 3) Desafios da modalidade integrada no curso técnico de enfermagem.

RESULTADOS

AVANÇOS DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Retratamos nas diversas fontes de dados, os aspectos do processo formativo que avançaram na construção da modalidade integrada no curso técnico em enfermagem em cada

caso. Iniciamos com os objetivos do curso estabelecidos no PPC, elucidando com os extratos do documento.

A fim de elucidar os casos, descrevemos as principais características das formas de ensino na modalidade integrada identificadas nas escolas: **Caso 1:** situado Região do Nordeste Baiano, 186 Km da capital do estado, adotou a modalidade **PROEJA integrado**, que agrega a formação do Ensino Médio regular com carga horária reduzida e carga horária do curso técnico, instituída pelo Decreto nº. 5.840/2006, com duração mínima de dois anos e seis meses. Dispõe de uma turma noturna do curso integrado em enfermagem com periodicidade de oferta de vaga a cada dois anos e seis meses, desde 2014. **Caso 2:** situado na Região do Centro-Norte Baiano, a 248 km da capital, adotou a modalidade **PROEJA integrado**, dispondo de sete turmas em andamento, com oferta de vagas anuais desde 2012. **Caso 3:** situado na Região Metropolitana do estado, adotou a modalidade **Ensino médio integrado**, o qual condensa as cargas horárias do Ensino Médio regular e do curso técnico, conforme Decreto nº 5.154/2004, ampliando a duração para 4 anos de formação e o **Ensino médio integrado em tempo integral**, instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação (MEC), que amplia a jornada escolar para oito horas diárias. Disponha de uma turma em cada modalidade, com oferta anual de vaga desde 2007. Ressalta-se que, em todos os casos, o currículo é modular, conforme orientação da secretaria de educação do estado.

Os resultados são apresentados por caso, demonstrando a caracterização demográfica, social e escolar dos sujeitos e suas percepções sobre o curso integrado em técnico em enfermagem.

Nos casos 1 e 3, observamos avanços no PPC, onde descrevem como objetivo uma formação não apenas de habilitação profissional, mas de profissionais críticos e reflexivos, através de práticas de ensino renovadas, participativas e interdisciplinares. Já no caso 2 percebeu-se um objetivo do PPC voltada para o desenvolvimento profissional.

Desenvolver um padrão de ensino renovado e flexível, a partir da construção coletiva da Proposta Pedagógica da Escola. PPC - Caso1

Promover uma educação profissional de qualidade com o intuito de habilitar Técnicos de Enfermagem visando o exercício profissional, para atender, de forma eficiente, demandas do mercado de trabalho e prerrogativas da sociedade de um modo geral. PPC - Caso2

Na percepção dos discentes quanto aos objetivos do curso, prevalece uma visão tecnicista, visto que para 93% (50) dos respondentes a formação para o mercado de trabalho é o objetivo principal da modalidade integrada, desconhecendo toda a potencialidade da proposta.

Já para os gestores, a modalidade integrada representa um avanço para a sociedade/município e para escola. No caso 3, a escola estava prestes a fechar um turno, quando

houve a possibilidade de oferecer a modalidade integrada em enfermagem. Outro ganho descrito pelos gestores do caso 2, foi a redução do abandono e evasão dos cursos de ensino médio noturno.

Quando esse curso foi implantado aqui, a escola estava em iminência de fechar um turno, e ... os gestores que estavam na época - foram na secretaria com o representante da comunidade, e ... nos foi oferecido como alternativa implantar o curso de enfermagem aqui - técnico de enfermagem. G3 – Caso3 (A escola) estava com o Ensino médio regular – que era o Ensino médio inovador – e o regular noturno, mas que a gente começou a perceber que não estava tendo muito desenvolvimento, estava tendo muita evasão no curso regular noturno, não havia muito significado para eles. G2 – Caso2

Bem, o curso técnico para mim já é um avanço, você ter uma formação técnica. Aqui para a cidade mesmo, a escola é uma riqueza, porque antes se tinha o Ensino médio, todo mundo terminava o fundamental, ia fazer o médio, e todo mundo saía do Ensino médio sem saber para onde ir. E3 – Caso1

Além disso, evidenciamos nas falas dos gestores e docentes avanços significativos na esfera social, ética e de empoderamento social relacionado aos discentes:

[...]teve aluno que deu trabalho de todas as formas possíveis na questão de disciplina na escola, indisciplinado, desrespeitoso, que não valorizava a educação, que foi embora e voltou, porque não deu certo lá fora também, e entrou no curso técnico de enfermagem, e hoje é profissional exemplar. Se encontrou. Aí foi aluno destaque, estagiário que os professores elogiavam, porque ele se encontrou na educação profissional. G2 - Caso2

Existem vários alunos aqui que vieram de uma família que de 3 a 4 gerações são analfabetos, então até mudar esse quadro é complicado, isso também influencia consideravelmente. G2 – Caso2

Hoje, uma grande dificuldade ainda é a evasão, mas a gente percebe que o fato deles fazerem a educação profissional traz mais alunos para a escola. E ajuda na permanência e na qualidade daqueles que permanecem. [...] por exemplo: eu já tive alunas que sofriam agressões dos seus cônjuges, e depois de fazerem o curso elas passaram a ser mais valorizadas, porque agora elas eram profissionais e houve esse reconhecimento até dentro de casa! Então, a gente percebe que tem esse trabalho de inclusão! De ressignificação para a vida deles. G1 - Caso1

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem avanços foram descritos por estudantes, docentes e, também, identificado nos PPC. Para 69% dos estudantes a formação recebida atende, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade nos estudos, para 48% destes, parte das disciplinas conseguem integrar os conteúdos básicos e específicos. Também afirmam que a forma de ensino dos docentes tem ênfase na construção de conhecimento pelos estudantes através de situação problema, ensino por projeto, pesquisa e expressão prática dos conhecimentos. O quadro foi o recurso didático mais utilizado pelos docentes na visão dos estudantes e, no que confere aos métodos de ensino mais utilizados, houve divergência entre os casos, conforme demonstrado da tabela abaixo:

Quadro 1 – Métodos didáticos utilizados pelos docentes segundo os estudantes do último ano do curso integrado técnico em enfermagem, Bahia, 2019.

Caso	Métodos mais utilizados pelos professores segundo discentes		
	Primeiro	Segundo	Terceiro
1	Estudo Orientado	Estudo por Projetos	Estudo por Projeto
2	Estudo Orientado/Pesquisa	Trabalho em Grupo	Demonstração de equipamentos
3	Aula Expositiva	Pesquisa	Seminário

Fonte: Dados da Pesquisa.

Já os docentes afirmam que a modalidade integrada também permite dinamizar o processo de ensino-aprendizagem.

Hoje com o curso técnico a gente tem uma ementa diferente[...] dinamizar o processo, justamente por causa do tempo. Com isso, faz com que busquemos novas possibilidades, também para interagir mais com o aluno, com esse cotidiano que ele vai viver, que vemos como a gente pode trazer mais o conteúdo para o cotidiano deles” E3 - Caso1

[...]o professor é obrigado a ser pesquisador, né?! Ele tem que pesquisar, ele tem que contextualizar a aula, ele pode não querer, mas é uma necessidade – possa até ser até que não faça, mas é uma necessidade. Então, sai muito daquela coisa do memorizar, do suplantar, o professor se encara enquanto pesquisador, porque ele está produzindo conhecimento. Ele é obrigado a produzir conhecimento. E5 - Caso2

Coadunando com a visão dos estudantes, os docentes aproximam/integram os conteúdos práticos na sua prática docente.

Por exemplo, agora eu estou trabalhando com eles hidrostática, então levo para o cotidiano deles, de aplicação de injeção, soro, sonda, etc, é muito mais prático. Então esse link que faz com a prática, para mim... torna mais fácil aplicar o conteúdo. E3 – Caso1

[...]levo os alunos do PROEJA profissionalizantes para dar palestras, ministrar algum minicurso [...] sair dos muros da escola, porque eles têm que mostrar ali que são profissionais. Nessa parte aí eu vejo avanço nos projetos de intervenção. E12

Quanto aos métodos e recursos didático pedagógicos utilizado pelos docentes, percebemos uma mixagem que depende do fazer de cada docente e um ir e vir de práticas do ensino tradicional e construtivista, além de evidenciar contradições com os métodos descritos pelos estudantes. Assim, encontramos tanto avanços como limites, referente a prática pedagógica docente.

[...]exposição em sala de aula e então como recursos nós utilizamos aqui o data show, vídeos, músicas, texto de revistas científicas voltadas para área, o máximo que a gente puder fazer para atrair esse alunado. Mas, em termos de recursos mesmo, nós temos pouquíssimos, e nosso grande aliado agora é a internet. E12

Utilizamos quadro branco, utilizamos Datashow. Temos disponível na escola Datashow, notebook, temos a sala de vídeo, biblioteca. E4

Utilizo mais o quadro e alguns medicamentos, seringas, para a questão da aula prática. Já trouxe, em algumas turmas, a questão de slide e tal, só que matemática mesmo é muito melhor quando você vai para o quadro. Tenho percebido bastante, que trabalhar no sentido de grupos de estudos - se

posicionar pouco ao quadro e trazer mais listas, tem tido um resultado melhor. E7

Bom, minhas aulas são expositivas, são bastante tradicionais. Eu trabalho com eles muito a questão da leitura – que é uma grande deficiência que os nossos estudantes ... faço rodas de conversa, seminários, eu gosto muito de fazer construção de mural informativos - eu lanço um tema para eles e aí eles desenvolvem o mural e apresentam para as colegas. E6

Os alunos representantes de classe sempre participam, projetos que a gente realiza, discussão no AC eles estão presentes, os projetos que a gente realiza interdisciplinar sempre estão participando, um representante de cada turma eles sempre fazem parte de todas as reuniões. E4

Evidenciamos nos PPC avanços em descrever metodologias ativas e inovadoras como fundamental para o desenvolvimento pedagógico dos cursos integrados técnico em enfermagem, adequadas ao objetivo de estimular a autonomia e emancipação do profissional. No entanto, perpassa, também, pela categoria de limites da modalidade integrada por assumir apenas caráter descritivo e não apresentar orientações de como desenvolvê-las na prática docente integrada. Visualiza-se, ainda, há coexistência de correntes pedagógicas diversas, que pode fragilizar/pulverizar a concepção integrada.

Quadro 2 – Metodologias didático-pedagógicas descritas nos PPC das escolas que ofertam o curso integrado técnico em enfermagem, Bahia, 2019.

Caso	Plano Pedagógico de Curso
1	<p>... fundamenta-se nos princípios pedagógicos: integração curricular; desenvolvimento de práticas pedagógicas vinculadas à realidade dos sujeitos de modo a estimular a autonomia e a colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino.</p> <p>Estratégias: estudo de casos; aulas expositivas e dialogadas; seminários; aulas temáticas; visitas técnicas e trabalho de campo; aulas práticas, atividades de pesquisa, estudo dirigido, debates, pesquisas (bibliográfica e de campo), resenhas, entrevistas, leitura dinâmica, análise de textos, confecção de painéis, testes escritos e orais, fichamento, artigo, estágio, bem como a participação individual e coletiva dos alunos</p>
2	<p>Os semestres serão ministrados por meio de aulas teóricas e estágio supervisionado, com metodologias inovadoras e dinâmicas, com pedagogia de projetos e palestras com profissionais atuantes e visitas técnicas com ensino voltado para a aprendizagem e a realidade do trabalho e módulos pedagógicos voltados para a reflexão da profissão.</p>
3	<p>Curso Técnico em Enfermagem proporcionará ao discente uma oportunidade de totalidade, onde os conteúdos das disciplinas serão contextualizados, segundo uma visão sistêmica do processo produtivo.</p> <p>A metodologia se dá pelo desenvolvimento das atividades com ênfase na problematização, para tornar professores e estudantes envolvidos com o ensino, pesquisa e extensão, articulados com a teoria e a prática</p> <p>... estratégias didáticas motivadoras e diversificadas, além do acompanhamento permanente dos avanços tecnológicos com multimídia, visitas técnicas, seminários, estudos de caso, projetos de pesquisa e extensão, para realizar planos de intervenção, a fim de solucionar problemas concretos da sociedade</p> <p>Baseado no princípio da Pedagogia de Projetos com aspectos da Pedagogia da Alternância, notadamente ao olhar mais cuidadoso com relação ao estudante e àquilo que ele espera</p>

Fonte: Dados da Pesquisa

LIMITES DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Nesta categoria emergiram aspectos organizacionais tanto externos a própria escola, como também, internos do próprio curso em desenvolvimento. Apreendemos nas falas a preocupação constante dos docentes e gestores com a verticalização de tomadas de decisão e orientações pedagógicas por parte da secretaria de educação, o déficit de estrutura física e equipamento, na dificuldade em desenvolver uma prática que atenda às necessidades dos estudantes, da comunidade e do projeto integrado.

Começou a ocorrer o seguinte: não era um currículo que era único para todas as escolas, cada escola tinha o seu. Em 2011 a secretaria resolveu então uniformizar todos eles[...] Eu me lembro que eu participei das reuniões e havia uma disputa muito grande [...] G3- Caso3

Na verdade, esse curso é tudo muito paraquedas, é mais uma das minhas críticas, porque assim, o professor não é consultado, [...] Todo ano sai uma matriz nova, em que entra disciplina, sai disciplina, a disciplina passa para o segundo ano, passa para o primeiro. E13 - Caso1

A questão da falta de material que não temos na escola, livros, nossa biblioteca não contempla nenhum livro da área de enfermagem, então, eles ficam buscando conteúdo, a gente trabalha muito com os manuais do Ministério da Saúde (MS). E3-Caso 1

De estrutura, de suporte técnico, da questão financeira também, a gente precisa melhorar algumas coisas. A gente tenta melhorar o laboratório de enfermagem, a gente não tem, por exemplo, um profissional para organizar o laboratório, e os professores tem cargas horárias fechadas. E10 – Caso3

Outra preocupação que emergiu da fala de gestores é sobre a oferta excessiva da mão de obra no município, um problema desencadeado pelo processo verticalizado de liberação dos cursos profissionalizantes no estado.

Há uma tendência de que a oferta fique estagnada e comece a formar técnicos além do necessário, né?! O que seria prejudicial. Nós já estamos vivendo uma crise de salário, então, vamos voltar a questão Marxiniana: quanto maior a oferta, quanto maior a procura, o preço vai ser menor, então, o salário vai ser menor. Se já trabalhamos com a expectativa de um salário ruim, se eu tenho mais gente precisando trabalhar, esse salário tende a ser pior. Então, a visão que eu tenho de o curso aumentar/crescer é ruim nesse sentido, de se aumentar muito essa oferta e a tensão salarial acabar sendo prejudicada. G3 – Caso3

Quanto aos limites dos aspectos pedagógicos destacamos das falas o distanciamento com os conceitos intrínsecos da integração e a superficialidade das práticas integradoras desenvolvidas nas escolas.

Por enquanto, por aqui a gente não faz. Já foi falado em semana pedagógica, mas a gente ainda não faz isso. A gente só faz mesmo o que nos interessa. Se, por exemplo, eu precisar de um assunto de física, eu peço suporte ao professor de física se eu não souber, aí, a gente faz essa integração. E8 - Caso2

Ela existe, mas ela existe de uma forma muito tímida. O que é que eu digo com isso? A gente infelizmente ainda tem muita dificuldade em fazer um

planejamento interdisciplinar para interagir mais com as disciplinas específicas do curso. E1 – Caso2

Ainda dentro dos limites dos aspectos pedagógicos identificamos na fala dos docentes e respostas dos estudantes, o processo avaliativo atrelado aos métodos tradicionais, onde a prova destaca-se como principal forma de avaliar o processo de aprendizagem, mesmo percebendo a existência de outras formas do processual, formativa e somativas.

Eu também trabalho com avaliações escritas com eles, até porque eles cobram isso da gente. Se não tiver uma avaliação escrita, para eles, eles não foram avaliados. Então eu faço sempre avaliação escrita, avalio também a questão de frequência, a participação nas aulas, e sempre que eu faço alguma experiência eu cobro deles um relatório ou alguma atividade sobre a experiência que eu fiz. E3 - Caso 1

Sempre é prática e teórica. A prática é em relação ao estudo né, a prática como eles está demandando, e a teoria são provas objetivas, provas orais, as vezes seminários ... Mas provas práticas e teóricas. Eu também na sala de aula aplico avaliações, não vou dizer avaliações, mas atividades avaliativas. E8 – Caso2

E avaliações escritas, mas eles também são avaliados durante o processo: a participação nas aulas, as questões que trazem, nas aulas práticas também eu observo a questão da desenvoltura, da tomada de iniciativa. E6 caso 2

Já no plano de curso o processo avaliativo caracteriza-se como um avanço, mas como não está sendo implementado na prática, configura-se como uma lacuna entre o planejado para o curso técnico integrado em enfermagem e o executado. Neste sentido, os gestores esclarecem sobre a dificuldade em reunir um corpo docente coeso, comprometido com as (re)construções dos instrumentos pedagógicos do curso.

Nós (gestão) pedimos para fazerem uma revisão (PPC) em 2018, mas assim, foi lido e praticamente mantido o mesmo plano de curso. Aí, como tem que ser pessoas da área mesmo, a gente está tendo essa dificuldade, justamente porque os profissionais eles têm uma carga horária de 2 aulas para fazer AC (Atividade Complementar) na escola. E aí, eles usam para preparar o material deles, né?! Para sentar para revisar o plano é um pouco complicado. G2

Na semana pedagógica a gente faz uma chamada para que eles possam estar fazendo essa atualização - eu tomo a frente disso, inclusive – coeto todas as informações deles e depois faço essa sinalização, coloco no plano e mando para aprovação. G3

DESAFIOS DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Os desafios para o ensino médio integrado surgem na necessidade de concretizar e aprimorar os avanços já discutidos e no compromisso com uma escola pública de qualidade que sirva como travessia para classe trabalhadora.

Apreendemos nas falas dos docentes, a preocupação com a seleção dos estudantes e docentes que chegam para a operacionalização dos cursos técnicos em enfermagem. Sendo levantada questões quanto aos estudantes como, nível da formação fundamental (leitura e

escrita), condição psicológica para essa formação e idade para os estágios; e, quanto aos docentes, falta de vínculo com a comunidade, como em alguns destaques abaixo.

Eu sempre digo que para (o curso) técnico de Enfermagem deveria ter uma mini seleção, não de sorteio, mas de prova – de pelo menos uma redação para saber como é a escrita do aluno. E2 – Caso2

Iniciar um processo seletivo, uma seleção, com profissionais da área, com profissional psicólogo, que a gente pudesse fazer uma avaliação inicial desse aluno E12 – Caso1

Então, nós tínhamos aqui (na escola) professores e alunos voltados em um turno para atender a população [...] Mas, quando passou a ter esses professores REDA, que passaram (processo seletivo) [...] chegavam aqui, dizia que era professor, tínhamos que dar a posse e ele chegava ali na sala de aula dele, dava a aula dele e pronto: tchau e benção. E perdemos a relação que tínhamos com a comunidade. G3 – Caso3

Outro aspecto desafiador na opinião dos docentes é o aprimoramento da prática dentro do Proeja médio integrado em enfermagem, a fim de conseguir atender a complexas expectativas deste projeto.

Quem buscar fazer um curso desse também precisa dar contrapartida das horas de estudo em casa também. Participar de minicursos, participar de oficinas, participar de outras coisas que possa tá melhorando a sua formação, eu acho que nós seres humanos a gente precisa tá sempre buscando a formação. E9 – Caso1

Tendo por fim, a busca em transformar a modalidade integrada na travessia para realizações de sonhos, com a superação pela classe trabalhadora da dualidade educacional e prosseguimento dos estudos.

Eu tenho turmas aqui que já falam que querem dar continuidade no estudo, e o fato deles desejarem dar continuidade aos estudos, fazem eles começarem a perceber o papel do professor com uma grande importância. A questão hoje de não ter vestibular e da nota do ENEM ser aproveitada para ingresso na faculdade/universidade também tem contribuído bastante, tem feito com que o aluno ele se esforce um pouco mais. E13 – Caso1

DISCUSSÃO

AVANÇOS DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Desde a década de 80 o processo formativo na enfermagem vem sendo discutido, melhorado e avançado, sempre no intuito de formar profissionais comprometidos com a sociedade, seus problemas de saúde, com o desenvolvimento de competência para enfrentar os desafios do século XXI e uma formação que impacte na qualidade da assistência prestada pela maior categoria profissional de saúde do país. No cenário educacional, a modalidade integrada é descrita na DCNEPTNM (2012) como a superação do dualismo entre propedêutico e

profissional, constituindo-se em uma etapa que assuma formas diversas e contextualizadas da realidade brasileira, configurando-se um avanço no processo formativo de jovens e adultos.

Partindo destes cenários identificamos nos planos de cursos das escolas objetivos convergentes nestas perspectivas, principalmente no caso 3 que descreve explicitamente a melhoria de vida da classe trabalhadora com uma formação integrada; a implementação de metodologias que favoreçam o rompimento com dicotomia teoria/prática, focadas no desenvolvimento humano integral. Tais objetivos vão ao encontro com os princípios de uma educação libertadora de Paulo Freire. Cabe aos atores escolares se aproximarem desta ferramenta para direcionar o fazer do cotidiano e resistir as práticas tradicionais que obstaculizam a educação integral.

A modalidade integrada é comparada a uma travessia, onde a classe trabalhadora precisa da inserção precoce qualificada no mercado de trabalho como estratégia financeira de prosseguir com os estudos Ramos, (2012), como descrito no plano de curso do caso 3.

Na visão dos gestores um dos maiores avanços se configura justamente na esfera social, tanto como empoderamento pessoal, ressignificação da trajetória educacional dos jovens e adultos, como na melhoria da condição sócio-econômica. Assim, atrelado à construção de competências e habilidades necessárias para desempenhar a profissão, a modalidade integrada, contribui para a formação de sujeitos sociais mais críticos que, inseridos no mercado de trabalho, contribuam para a melhoria da profissão, da população e do sistema de saúde. Na perspectiva freiriana, este seria o caminho para a libertação, onde o sujeito retroalimenta sua prática a partir da reflexão de sua ação no cotidiano, deixando de apenas fazer parte para também construir a história do seu tempo.

Buscando alcançar uma formação de sujeitos críticos a modalidade integrada baseia seu processo de ensino–aprendizagem numa perspectiva da omnilateralidade do ser humano, direcionada para a união entre a ciência e a técnica, levando o indivíduo a uma compreensão dos princípios técnicos-científicos que norteiam o processo produtivo e suas consequências nas relações sociais, através do trabalho como meio pedagógico para aplicação objetiva da ciência, tecnologia e da cultura e não um fim a ser alcançado enquanto profissionalização (GARCIA, 2017).

Assim, a modalidade integrada projeta-se como um ganho para a Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem por seu projeto ser orientado na centralização e aprofundamento do caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

No entanto, a implementação desta modalidade exige da comunidade escolar (docente, discente e gestores) assumir de forma conjunta uma pedagogia com métodos e recursos didático participativos, problematizadores, contextualizados, focados no desenvolvimento do pensamento crítico, tecnológico e humano. Percebemos avanços descritos nos planos de curso quanto a pedagogia e recursos didáticos pedagógicos descritos no PPC, como também, nas afirmativas dos estudantes quanto a ênfase da prática docente na abordagem de construção do conhecimento.

Nas entrevistas os docentes percebem avanços maiores sobre a modalidade integrada, constituindo-se como um fator motivador para melhorias e dinamismos em sua prática pedagógica dentro do referido curso, na perspectiva de otimizar o tempo com os estudantes em sala de aula de maneira significativa, com a introdução de material criativo para ilustrar aulas como vídeo, música/raps, relação com a realidade e exposição da experiência e vivência dos professores. Freire chamava atenção para a prática de lista prévia de conteúdos descontextualizados e livrescos que reforçam a “educação bancária” (FREIRE, 1987). Ele nos convida a uma prática pedagógica contextualizada, participativa, que gere uma aprendizagem significativa, eficaz para a compreensão do mundo.

Dentre as fontes de dados analisadas detectamos o ensino por projetos tanto no plano de curso quanto na visão dos estudantes e docentes. Assim, evidenciam-se pedagogias tradicionais e críticas convivendo no chão⁹ da escola, sendo uma dificuldade na implementação uniforme de aprendizagens inovadoras dentro do processo formativo destes futuros profissionais da área da saúde.

O ensino por projeto converge com a proposta do ensino integrado, pois estimula uma educação com base teórica sólida e nas áreas específicas do conhecimento científico, na unidade de teoria e prática e na capacidade de mobilização desse conhecimento de forma inter e transdisciplinar (SANTOS, 2015). No entanto, evidenciou-se a constituição de projetos de forma pontual e esporádica e não como pedagogia orientadora. Exacerbava-se na fala de alguns docentes a reprodução de práticas vivenciadas enquanto discentes, pautadas no ensino tradicional, não levando em consideração a realidade social dos alunos e a sua criticidade (DE GÓES *et al.*, 2015).

No plano de curso do caso 3, percebe-se a preocupação com pontos-chaves a serem desenvolvidos no processo ensino-aprendizagem da educação profissional técnica, como a

⁹ Ramos, M e Farias, R. Currículo Integrado No Chão Da Escola. **Revista Trabalho, Política E Sociedade**. Vol IV n°6, p.21-32, Jan-Jun/2019.

oportunidade de totalidade dos conteúdos disciplinares, afastando a fragmentação, com ênfase na problematização, sustentado na pesquisa e extensão almejando o desenvolvimento do pensamento crítico e autonomia no estudante. Além disso, demonstra a importância de acompanhar a tecnologia, ou seja, percebe-se as diretrizes para uma formação integral, unindo ciência, cultura e tecnologia.

A concretização desses avanços descritos nos planos de curso é (ou torna-se) muito mais viável com uma gestão escolar democrática, onde todos atores escolares sejam ouvidos e participes, com possibilidade de diálogo e união na construção de um itinerário formativo único.

LIMITES DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Desde o início da proposta do ensino integrado tem-se travado uma luta política para sua implementação e sua concretização não seria diferente. A legislação tanto nacional quanto estadual, cria obstáculo para a consolidação de um ensino integral e politécnico para a classe trabalhadora. Na legislação nacional destacamos a sanção da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017), onde propõe a redução da formação básica, em relação ao tempo curricular e a não obrigatoriedade de oferta de áreas do conhecimento em todos os anos do Ensino Médio, mantendo a dualidade histórica no sistema educacional e, ao mesmo tempo, tornando cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo de educação que objetive formar o homem na sua dimensão omnilateral (ARAÚJO; SILVA, 2017).

Na legislação estadual destacamos entraves na operacionalização da modalidade integrada como a não efetivação dos docentes-técnicos, que dificulta a criação de vínculo tanto com a escola, quanto com a proposta pedagógica, fragilizando o eixo do trabalho como norteador do trabalho pedagógico. Percebemos ainda ações pedagógicas verticalização, onde a escola assume o papel de mera executora, distanciando a prática pedagógica do contexto vivenciado.

Assim, as políticas verticalizadas que se distanciam do contexto e realidade local, tanto atrapalham a implementação de uma pedagogia mais crítica, como impactam no planejamento de políticas estruturais que acarretam na formação de excedente de mão de obra especializada em determinadas regiões, reafirmando a lógica do capitalismo.

Identificamos, também, problemas referentes à infraestrutura e pessoal, que refletem o investimento insuficiente nesta modalidade. O limite de financiamento para a modalidade

integrada impacta na materialização da integração entre os eixos ciência, trabalho, cultura e tecnologia (GARCIA, 2009).

O processo de integração, na perspectiva da totalidade é desafiador e acaba configurando-se em um limite na prática da modalidade integrada. Nas falas dos gestores e docentes, observa-se a dificuldade em trabalhar a integração das disciplinas, principalmente as da base comum com as específicas. Contudo, destaca-se que a integração compreende ainda mais sentidos, além do sentido pedagógico. O sentido ético-político, que reconhece o aprendizado dos fundamentos científico-tecnológicos e sócio-históricos da produção, superando a cisão entre o trabalho manual e o intelectual. O sentido filosófico: compreende homens e mulheres como seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto, além do sentido epistemológico que engloba a compreensão das dimensões da vida, citado anteriormente.

Diante deste distanciamento teórico, um programa de formação continuada dos docentes nas escolas, seria fundamental para trabalhar tanto os aspectos conceituais como operacionais da modalidade dentro das escolas, visando fortalecer o contexto dentro da prática escolar. No entanto, o que geralmente ocorre, são formações deslocadas do ambiente escolar e a falta de financiamento.

Não só a formação docente é entrave da modalidade integrada, como o próprio ensino médio carrega vários problemas estruturais. Castro (2009) destaca que *os principais problemas do Ensino Médio advêm da falta de qualidade do ensino fundamental, além, [...] pouco acesso aos recursos pedagógicos que possibilitem ir ao encontro das especificidades do mundo dos jovens.*

Percebe-se a complexidade desta etapa formativa no Brasil, que ainda sofre de falta de identidade com políticas desencontradas e contraditórias, ao manter o dualismo entre a formação profissional e educação geral e impactar na qualidade da educação na perspectiva de uma educação básica de qualidade, universalizada, pública e gratuita (MESQUITA; LELIS, 2015).

Dentro deste arcabouço de limitações tem-se o processo avaliativo tanto do sistema educacional brasileiro com o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), que fortalece o ensino propedêutico e ainda cria um ranking entre as escolas, quanto as estratégias avaliativas dentro do processo de ensino-aprendizagem nas escolas., Torna-se fundamental dispor de vários sistemas de avaliação, que sejam adequados às diversas trajetórias possíveis dentro do ensino médio, a exemplo de sistemas de países europeus onde o estudante realiza provas aprofundadas em algumas áreas de estudo escolhidas, que produzem conceito amplos e não notas e que servem posteriormente como de credenciais utilizadas pelos estudantes para continuar seus

estudos ou entrar no mercado de trabalho. Mesmo não sendo possível esta estrutura, pode-se pensar alternativas às notas estanques no Brasil e ampliar a forma de avaliação no sistema educacional Schwartzman (2016).

Dentro da concepção integrada novas práticas de avaliação do ensino-aprendizagem são defendidas, como o portfólio e o livro de vida - ferramentas desenvolvidas de forma colaborativa entre os professores, que geram reflexão/avaliação colaborativa, identificando como os estudantes aprendem, o que aprendem e de que maneira aprendem. Ferreira e Silva (2015) Contribuem também para reflexão dos professores sobre sua prática em sala de aula, o que contribuirá para a materialização do currículo integrado.

A prática avaliativa mais registrada nas fontes de dados, exceto no plano de curso, foi a prova, ratificando um fazer ainda arraigado as práticas do ensino tradicional, apesar de outras formas tanto somativas quanto formativas terem sido registradas em discursos pontuais, mas não de forma colaborativa.

DESAFIOS DA MODALIDADE INTEGRADA NO CURSO TÉCNICO DE ENFERMAGEM

Inicia-se a discussão deste tópico com o desafio da superação da verticalização das propostas de educação profissional, que distanciam as escolas da ligação com seu contexto (comunidade). Os cursos técnicos a serem ofertados devem partir dos dados de desenvolvimento sócio-econômico e a vocação econômica da região, além, da participação de toda a comunidade escolar (GARCIA, 2009).

Outro grande desafio relacionado à verticalização é o financiamento da educação que dê conta de concretizar uma educação profissional integral e politécnica. Não é tarefa fácil, nem tem proposta única e pronta, por isso essa organização precisa ser discutida e colocada em prática pelas escolas e, em contrapartida, o governo precisa estimular e apoiar essas iniciativas, criando um marco regulatório que valorize e não as iniba, que permita contratos temporários e em tempo parcial de pessoas sem licenciatura formal e que agilize a capacitação pedagógica desses professores (SCHWARTZMAN, 2016).

Uma grande questão desafiadora é o processo formativo dentro do Proeja médio integrado em técnico de enfermagem, modalidade existente no caso 1 e 2 e já iniciada no caso 3. Vários fatores estão envolvidos neste desafio: desenvolver um ensino integrado, constituir o trabalho como princípio educativo diante da composição heterogênea dos estudantes, em uma carga horária reduzida e com déficits educacionais advindos das séries fundamentais. No trabalho de, Destaca-se a necessidade de desenvolver um processo formativo ímpar, o que

demanda redobrado empenho dos professores para construírem metodologias, recursos didáticos apropriados e formas inovadoras de ensinar e avaliar para que não reforcem as experiências vividas pelos alunos de múltiplas exclusões Shiroma e Filho (2011). Neste sentido os princípios básicos da educação libertadora contribuem com a relação teorica-prática, fundamentada no diálogo e no respeito aos saberes e às experiências do outro Freire (1987).

No sentido de motivar a prática docente e diante do desafio de ensinar, é importante perceber os estudantes como “sujeitos que detêm conhecimentos oriundos do trabalho, que são capazes de se apropriar do conhecimento científico, e através do exercício do pensamento crítico, criar condições de autonomia intelectual e ética” Kuenzer (2005, p. 89). Mas, para isso exige-se o uso de estratégias metodológicas apropriadas e apreensíveis para as classes populares, que respondam as suas reais necessidades, no sentido de garantir a permanência e a conclusão com qualidade (SHIROMA; FILHO, 2011).

Neste cenário tão desafiador, o trabalho coletivo emerge como uma possibilidade de superação, proporcionando dentro das próprias escolas a discussão prática de novas estratégias, novas lutas e caminhos possíveis para a educação integrada de jovens e adultos para a emancipação/libertação da classe trabalhadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Médio Integrado objetiva uma formação de jovens e adultos, não apenas focada no aprender a fazer, mas também focado no aprender a ser e no aprender a aprender, utilizando a integração das dimensões da vida (ciência, cultura, trabalho e tecnologia), o trabalho como princípio educativo, e um processo pedagógico que alia teoria e prática, a interdisciplinaridade, o diálogo, o contexto e a problematização visando a formação de um profissional/humano crítico e reflexivo, comprometido com o social.

Discussões sobre o ensino médio integrado vem sendo realizadas a muito tempo, mas precisamos reconhecer o cenário desta etapa formativa na enfermagem, a fim de consolidar uma formação técnica, distante do tecnicismo e aliada a omnilateralidade como proposto nesta modalidade.

Assim, nos 16 anos de existência desta modalidade se constituem avanços, mas também, muito limites e desafios a serem enfrentados, visto ser uma proposta que busca a superação da dualidade histórica do sistema educacional brasileiro. Percebemos que a teoria se encontra convergente com os pressupostos da modalidade integrada, mas distante dos contextos, o que provoca uma prática deslocada do idealizado nos instrumentos pedagógicos, e uma

pulverização de práticas didático-pedagógicas que dificultam o planejamento da integração em todos os seus sentidos (ético-político, filosófico e epistemológicos) dentro dos cursos, sendo necessário o diálogo do coletivo para, assim, convergir as práticas com as teorias no objetivo de uma formação humana, integral e politécnica.

Percebe-se também que o processo de ensino-aprendizagem sofre influência de diversas ordens, tanto políticas verticalizadas, quanto financeira para estruturação de laboratórios, bibliotecas e recursos didáticos mais atrativos para educação dos jovens e adultos, além, da grande dificuldade de seleção, contratação e formação de vínculo dos docentes com a escola e sua proposta pedagógica. Somado a esses dificultadores o ensino médio sofre consequências da formação precária do ensino fundamental, gerando um ciclo de baixa qualidade da formação de jovens e adultos que se destinam a funções menos qualificadas no mercado de trabalho.

Assim, é preciso resistir e lutar para promover a inversão do modelo de educação dual, que prevalece ainda hoje no sistema educacional, para um modelo interdisciplinar que privilegie um todo mais complexo a que se deve buscar a compreensão. A competição deve ser substituída pelo coletivo e pelo solidário, em uma escola inclusiva que reconheça e valorize as diferentes diversidades culturais e que esteja aberta e incentive a criatividade dos alunos.

Nesse sentido, o educador Paulo Freire, nos mobilizou com elementos fundantes para essa inversão, como a problematização na qual se busca superar uma primeira visão mágica por uma visão crítica; o diálogo, que possibilita os homens exteriorizarem sua visão de mundo e, em comunhão, avançar na percepção crítica da situação concreta; e a contextualização, que promove a não dicotomização entre teoria e prática, gerando reflexão e ação dos homens sobre o mundo vivido e sobre sua capacidade de transformá-lo.

Embebido pelo ato de esperar, que para Paulo Freire não tem relação com esperar e sim sonhar com um inédito viável, criar e recriar um futuro através da ação, demonstramos, que mesmo com limitações e desafios, existem avanços na formação integrada em técnico de enfermagem e que trabalhadores coletivamente contribuirão para formar profissionais mais humanos, e ao mesmo tempo mais críticos, comprometidos com os serviços de saúde e capazes de resistir as precariedades do trabalho advindos das políticas cada vez mais liberais.

AGRADECIMENTOS

À Capes pela bolsa de estudo nº 88882.453430/2019-01 e ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa e da tese de doutorado que dá origem ao artigo, processo nº 307977/2018-8.

REFERENCIAS

ARAÚJO, A. C.; SILVA, C. N. N. Da. Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios. 1. ed. Brasília/DF: Ed. IFB, 2017.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei no 13.415/2017Brasil, 2017. p. 9. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

CASTRO, C. M. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. In: Educação básica no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145–169.

DE GÓES, F. dos S. N. *et al.* Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. Revista brasileira de enfermagem, [s. l.], v. 68, n. 1, p. 20–25, 2015.

FERREIRA, E. M.; SILVA, S. V. M. Da. Entre flores e espinhos: a construção do professor de História. Revista do Laboratório de Ensino de História e Educação da UFRGS - Lhiste, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1–174, 2015. Disponível em: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Eugene_Ivanov_2431.jpg.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17a ed ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:

http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

GARCIA, J. C. O ensino médio integrado no instituto federal goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral. Tese de Doutorado, [s. l.], p. 1–267, 2017.

GARCIA, S. R. de O. A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios. 2009. 148f. Universidade Federal do Paraná, [s. l.], 2009. Disponível em: <http://teiaufmg.com.br/wp-content/uploads/2014/07/GARCIA-Sandra-Regina-de-Oliveira.-A-educacao-profissional-integrada-ao-ensino-medio-no-Parana-avancos-e-desafios.-Curitiba-UFPR-2009.-148-p.-Tese-Doutorado-em-Educacao.pdf>.

KUENZER, A. Z. Ensino médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4 ed ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MAYER, B. L. D.; SAIORON, I.; BRUGGMANN, M. S. Educação profissional em saúde no Brasil: uma reflexão no contexto da enfermagem Profissional. Rev. Bra. Edu. Saúde, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 1–9, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/Elaine Kelly/Downloads/6480-35314-1-PB.pdf](file:///C:/Users/Elaine%20Kelly/Downloads/6480-35314-1-PB.pdf). Acesso em: 27 nov. 2019.

MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília/Brasil, 2012. p. 22.

MESQUITA, S. S. de A.; LELIS, I. A. O. M. Cenários do ensino médio no Brasil. Ensaio, [s. l.], v. 23, n. 89, p. 821–842, 2015.

OLIVEIRA, E. S.; PANTOJA, A. M. S.; AZEVEDO, R. O. M. De. A SUPERAÇÃO DO TECNICISMO EM UMA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Revista Intersaberes, [s. l.], v. 14, p. 289–303, 2019. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289/414343>. Acesso em: 15 maio. 2020.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012. p. 107–128.

SANTOS, M. de F. L. A ABORDAGEM THEOPRAX NOS CURSOS TÉCNICOS E DE GRADUAÇÃO TECNOLÓGICA DO SENAI/CIMATEC: O lugar da epistemologia e da inovação no processo de formação discente e na práxis docente. 2015. 333f. FACULDADES ESTADUAIS DE SÃO PAULO, PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, [s. l.], 2015. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/BR-SIFE/588/santos_mfl_td145.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 abr. 2019.

SCHWARTZMAN, S. Educação média profissional no Brasil: situação e caminhos. [s. l.], p. 258, 2016.

SHIROMA, E. O.; FILHO, D. L. L. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no proeja. Educação e Sociedade, [s. l.], v. 32, n. 116, p. 725–743, 2011.

RAMOS, M e FARIAS, R. Currículo Integrado No Chão Da Escola. Revista Trabalho, Política E Sociedade. v IV, nº6, p.21-32, jan-jun/2019.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de pesquisar faz aflorar o senso questionador, a fim de conhecer mais profundamente o que se quer pesquisar. Esse movimento nos faz buscar informações que muitas vezes não estão postas, fazem parte de um emaranhado complexo de contexto composto por história, legislação, sociedade, teóricos e a prática. Pesquisar é, enfim, encontrar um fio condutor para, gradativamente, responder aos questionamentos, buscando no diálogo, na contextualização e na interação com os sujeitos da prática compreender o caminho percorrido e o que é possível percorrer.

Assim, cientes da complexidade do tema da educação profissional no Brasil seguimos com o desafio de conhecer os caminhos (des)construídos do Ensino Médio Integrado em Enfermagem, compreendendo sua organização pedagógica, seus pressupostos históricos, filosóficos e ideológicos, enquanto possibilidade de educação libertadora para os trabalhadores de enfermagem, que supere os interesses do capital e possibilite resistência à precarização do mercado de trabalho tão acentuada nos dias atuais.

Imprescindível abordarmos no estudo o contexto histórico e a legislação do Ensino Médio Integrado, bem como seus fundamentos de politecnicidade, omnilateral e escola unitária, influenciada por conceitos marxistas, que buscavam empoderar a classe trabalhadora, para seu entendimento sobre o mundo produtivo. Alicerçados nestes conceitos, teóricos brasileiros, se uniram para utilizar esses fundamentos como base de uma proposta de ensino no país, que atendessem ao objetivo da superação da dualidade estrutural do ensino brasileiro, que apenas serve a manter a divisão de classe social e a alta concentração de riqueza. Tal movimento, por sua vez, originou a proposta de EMI, a qual se propõe a travessia da classe trabalhadora para a continuidade dos estudos e uma formação integral, levando o ensino dos fundamentos científicos ao mundo do trabalho, permeado pela tecnologia e cultura.

No entanto, essa proposta de ensino ao longo da sua história foi permeado por diversas formas de resistência, muitas vezes invisíveis, no que tange ao processo de consolidação da implementação plena desta modalidade, quer seja por meio de leis que instabilizam a execução da proposta, quer seja mediante ausência de investimento financeiro. Esta situação, devemos ressaltar, impacta a qualificação dos docentes e comunidade escolar para o desenvolvimento efetivo da modalidade, bem como compromete estratégias que reduzem o potencial de transformação do EMI. Além disso, muitas vezes, contribui para que o EMI seja visto como uma mera justaposição do ensino médio e o ensino profissional.

Embora, o contexto político cause instabilidade, o fazer pedagógico também é influenciado pelos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, os quais encontram caminhos para dinamizar o processo de ensino na perspectiva da integração e desenvolvimento de um pensamento crítico nos educandos. Desse modo, ainda que de forma pontual, as mudanças acontecem e superam as dificuldades.

Assim, acreditando neste caminho e intencionando otimizar possibilidades para o desenvolvimento do EMI em sua plenitude, buscamos neste estudo aproximar o referencial teórico defendido por Paulo Freire dos elementos da educação libertadora da prática pedagógica dos cursos integrados em enfermagem, a fim de evidenciar dificuldades e fragilidades que se podem ser superadas.

Importante destacar que para Freire, o ser humano tem como característica intrínseca a humanização, ou seja, sua busca permanente e curiosa sobre o conhecimento de si e do mundo, cabendo a educação auxiliar os indivíduos a questionarem a realidade, unindo a vida ao contexto histórico e cultura. E desta forma, propiciar a evolução da consciência/libertadora que não precede nem sucede a transformação da realidade, mas são concomitantes. Assim, no processo de construção da consciência crítica, os sujeitos aprendem a dialogar entre si, com os outros e com o mundo.

Alinhada tanto aos pressupostos de uma formação unitária, politécnica e omnilateral, quanto aos princípios de uma educação libertadora, têm-se a formação de trabalhadores da saúde, em particular da equipe de enfermagem, os quais constituem a pirâmide ocupacional do sistema único de saúde. Exige-se destes profissionais o desenvolvimento de um pensamento crítico, para que possam atuar com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotores da saúde integral do ser humano.

Diante do exposto e almejando maior visibilidade às questões organizacionais, pedagógicas e políticas relacionadas a esta proposta de ensino, verificamos os caminhos já (des)construídos sobre a proposta de integração na formação técnica em enfermagem no estado da Bahia.

No momento de revisão identificamos aspectos que aproximam a modalidade integrada da proposta de educação libertadora, notando-se o reconhecimento do estudante como um sujeito histórico-social, e a importância da sua participação no processo de ensino-aprendizagem, o que converge para a formação dialógica e dialética proposta por Freire. Esta modalidade também reconhece o docente como mediador do processo de construção do conhecimento e prioriza o sentido de a integração comungar com o princípio da totalidade contido em Freire, segundo o qual a totalidade provoca o melhor entendimento da realidade, a

melhor leitura. Todavia, também evidenciamos a manutenção de mecanismo de avaliação, que estimulam a competição e padronização dos estudantes.

Com a pesquisa identificamos um desinteresse sobre a disseminação desta proposta de ensino no país, inclusive com baixos índices de oferta de vaga. Tal resultado pode estar relacionado com o domínio do setor privado na oferta deste curso e com a manutenção da cultura de uma formação técnica subsequente ao ensino médio.

Evidenciamos que o EMI em enfermagem atende a uma população com baixa condição socioeconômica, mulheres em sua grande maioria, as quais vislumbram no curso um caminho para o ingresso precoce no mercado de trabalho e desconhecem a potencialidade da proposta como forma de transformação da realidade social. Elas identificam em seu processo formativo a convivência de pedagogias do ensino tradicional e da teoria crítica, em diferentes disciplinas. Quanto ao instrumento pedagógico, apesar de convergente com a proposta de ensino integrado, não dispõe de formas práticas para concretizar a plenitude da proposta de ensino integrado, não dispõe de formas práticas para concretizar plenamente a proposta, distanciando, portanto, o planejado do executado.

Ressaltamos que incorporar os elementos da educação libertadora demanda que as práticas pedagógicas sejam construídas coletivamente, mantendo a integração dos conteúdos de modo transversal em todo o curso. Dessa forma, é possível embasar as práticas em conceitos freirianos, a fim de propiciar a formação de profissionais autônomos e criativos.

Concluimos, portanto, que **a tese defendida** de que o esforço dispendido por todos os atores envolvidos na formação profissional técnica, diante de avanços e limites, apresenta possibilidades para a modalidade integrada em enfermagem, que representa tanto a travessia necessária para a classe trabalhadora para continuidade dos estudos, quanto uma formação humana, integral e politécnica, prescinde de maior interesse político para expandir e melhorar a qualidade dos cursos integrados, foi evidenciada.

Iluminados pelas ideias de Paulo Freire, precisamos prosseguir com a segurança que a educação é um dos meios capazes de viabilizar a transformação social, por conseguir amadurecer e desenvolver o sentido humano nos educandos e educadores. Sabendo que não é o único caminho para a libertação, mas conscientes de que a ação dialógica e problematizadora, permite caminhar a passos largos para uma conscientização coletiva, uma práxis crítica e para uma democracia participativa.

Acreditando nesse ideal desafiador e, nesse sentido, esta Tese é mais do que um convite a reflexão, ela ousa provocar a ação, inspirando a todos que militam nessa causa.

REFERENCIAS TESE

ABENSUR, Patricia Lima Dubeux. **Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

APARECIDA, Rosana, DANTAS, Spadoti; AGUILLAR, Olga Maimoni. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, [s. l.], v. 7, n. 2, p. 25–32, 1999. Disponível em: <chrome-extension://dagcmkpagjlhakfdhnbomgmjdpkdklff/enhanced-reader.html?openApp&pdf=http%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fpdf%2Frlae%2Fv7n2%2F13458.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

ARAÚJO, Adilson Cesar; SILVA, Cláudio Nei Nascimento da. **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. 1. ed. Brasília: Ed. IFB, 2017.

ARAÚJO, Romildo de Castro. **Educação profissional: os descompassos entre a expansão do instituto federal e o mercado de trabalho no piauí**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2019.

BACKES, Vânia Marli Shubert *et al.* Características de formação e trabalho de professores de nível médio em enfermagem. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste**, Ceará, v. 15, n. 6, p. 957–63, 2014. Disponível em: <http://www.revistarene.ufc.br/ArtigoOriginal>>. Acesso em: 7 jan. 2021.

BAQUERO, Rute. Educação de Adultos. *In*: STRECK, Danilo R; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p.172-174. ISBN: 978-85-7526-306-8.

BARBOSA, Juliana Costa Ribeiro. **Formação técnica em enfermagem nas escolas do SUS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Enfermagem e Saúde) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

BARBOZA, Jaqueline Santos; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. Integração Curricular a partir da Análise de uma Disciplina de um Curso de Medicina. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Brasília, v. 42, n. 3, p. 27–35, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-52712015v42n3RB20170129r1>. Acesso em: 9 mar. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Paulo Freire por Rui Beisiegel**. Recife: Editora Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-511-1. Disponível: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4713.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2019

BERNARDIM, Márcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho : sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora**. 2013. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

BEVIS, E O.; WATSON, J. A caring curriculum: a new pedagogy for nursing. *New York, NLN Publ.* Nov;(15-2278):iii-xix, 1-394, 1989. PMID: 2587197.

BEZERRA, Daniela Souza. **Ensino Médio (Des)Integrado História, Fundamentos, Políticas e Planejamento Curricular**. Natal (RN): Editora IFRN, 2013.

BOANAFINA, Anderson; BOANAFINA, Lilian; WERMELINGER, Mônica. A educação profissional técnica de nível médio em saúde na rede federal de educação. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 73–93, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sol00034>. Acesso em: 30 out. 2019.

BOTELHO, Rafael Guimarães; OLIVEIRA, Cristina da Cruz de. Literaturas branca e cinzenta: uma revisão conceitual. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 44, n. 3, p. 501–513, 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/ciinf/article/view/1804>. Acessado em: 26 abr. 2019.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 10.472, de 22 de setembro de 1942**. Aprova o regulamento da Escola de Enfermeiros Alfredo Pinto. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-10472-22-setembro-1942-468295-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 2.604, de 17 de setembro de 1955**. Regula o exercício da enfermagem profissional. Brasil: Presidência da República. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128763/lei-2604-55?print=true>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 50.338 de 28 de março de 1961**. Dispõe sobre anuidades escolares. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D50387.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/108164/lei-de-diretrizes-e-base-de-1961-lei-4024-61?print=true>. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987**. Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre o exercício da enfermagem, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/d94406.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:1996-12-20:9394>. Acesso: em 13 jan. 2021.

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 nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htmimpressa.htm. Acesso em: 13 jan. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, 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, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2004/decreto-5154-23-julho-2004-533121-norma-pe.html>. Acesso em: 24 jun. 2018.

BRASIL. [Constituição(1937)]. **Constituição Federal 1937.** Brasília, DF: Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137571/Constituicoes_Brasileiras_v4_1937.pdf?sequence=9. Acesso em: 13 jan.2020.

BRASIL. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012.** Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2014.

BRASIL. **Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 27 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução 510 de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2016/res0510_07_04_2016.html. Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 8 jan. 2021.

CAMARGO, Rosângela Andrade Aukar de *et al.* Prática Pedagógica na Educação Profissional de Nível Médio em Enfermagem. **Cogitare Enfermagem**, Paraná, v. 21, n. 1, mar. 2016. ISSN 2176-9133. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/42026>. Acesso em: 24 ago. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/ce.v21i1.42026>.

CANALI, Heloisa Helena Barbosa. **Trabalho e educação:** o papel da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará como certificadora da qualificação profissional na Amazônia Paraense. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Pará, Pará, 2010.

CANEVER, Bruna Pedroso; PRADO, Maria Lenise do. Articulando as ideias de Freire e Shulman: a construção do conhecimento pedagógico de conteúdo para a transformação da práxis pedagógica do docente da área da saúde. *In: Formação Docente na Saúde e Enfermagem*. 1. ed. Porto Alegre: Moriá, 2019. p. 295.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. As Transformações no Sistema Global do Capital e os Impactos na Política Educacional Brasileira. *In: JORNADA INTERNACIONAL DE*

POÍTICAS PÚBLICAS: QUESTÃO SOCIAL E DESENVOLVIMENTO NO SÉCULO XXI, 3., 2007, São Luís/MA. **Anais [...]**. São Luiz, MA, 1-8, 2007. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIII/html/Trabalhos/EixoTematicoA/4d4f682feca98beca685Maria_José.pdf. Acesso em: 24 ago. 2019.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens e professores: sujeitos do ensino em diálogo. *In*: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. (orgs.). **Currículo do ensino médio: textos de apoio**. Brasília/DF: UNESCO, 2018. p. 73–80. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unesco/curriculo_do_ensino_medio_textos_de_apoio_2018.pdf. Acesso em: 30 set. 2020.

CASTILHO, Auriluce Pereira; BORGES, Nara Rubia Martins; PEREIRA, Vânia Tanus. **Manual de Metodologia Científica**. 3ª ed. Itumbiara/GO: ILES/ULBRA, 2017.

CASTRO, Moura. Desventuras do Ensino Médio e seus desencontros com o profissionalizante. *In*: VELOSO, F. *et al* (orgs.). **Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 145–169.

CENTRO DE GESTÃO E ESTUDOS ESTRATÉGICOS (Brasil). Relatório Final - Eixo Educação. *In*: **Mapa da Educação Profissional e Tecnológica do Brasil**. {Brasília, DF}: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2015. Disponível em: <http://www.cgee.org.br>. Acesso em: 29 out. 2018.

CHIRELLI, Mara Quaglio; MISHIMA, Silvana Martins. O processo ensino-aprendizagem rítmico-reflexivo. **Rev. bras. enferm**, São Paulo, v. 57, n. 3, p. 326–331, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n3/a14v57n3.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2019.

COFEN. **Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986**. 1986. Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem, e dá outras providências. Brasília, DF. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986_4161.html/print/. Acesso em: 13 jan. 2021.

COFEN. **Resolução COFEN nº 276, de 16 de junho de 2003**. 2003. Regula a Concessão de Inscrição Provisória ao Auxiliar de Enfermagem. Brasília, DF. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/resoluo-cofen-2762003-revogada-pela-resoluo-cofen-3142007_4312.html/print/. Acesso em: 13 jan. 2021.

COFEN. **Quantitativo de Profissionais por Regional**. 2021. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 22 fev. 2021.

CORDÃO, Francisco Aparecido; MORAES, Francisco de. **Educação Profissional no Brasil: síntese histórica e perspectivas**. 1. ed. São Paulo/SP: Editora Senac São Paulo, 2017.

COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da; KURCGANT, Paulina. A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta Paul. Enf.**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 108–113, 2004. Disponível em: https://acta-ape.org/wp-content/uploads/articles_xml/1982-0194-ape-S0103-2100200400017000594/1982-0194-ape-S0103-2100200400017000594.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

COSTA, Talita Vidotte; GUARIENTE, Maria Helena Dantas de Menezes. Enfermeiros Egressos do Currículo Integrado: Inserção e Atuação Profissional. **Journal of Nursing UFPE**, Recife/PE, v. 11, n. 1, p. 77–85, 2017. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=rzh&AN=120615039&site=ehost-live>. Acesso em: 23 set. 2020.

CRESWELL, Jonh W. Questões e Hipótese de Pesquisa. *In*: **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010 a.

CRESWELL, Jonh W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativos e misto**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010. b.

CRESWELL, John. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. 3ª ed. Porto: Editora Penso, 2014.

CUNHA, Renata Cristina Oliveira Barrichelo; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Trabalho docente coletivo e coordenação pedagógica: entre a heterogeneidade do cotidiano e um projeto de formação de professores. **Revista de Educação PUC-Campinas**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 171, 2013. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/2026>. Acesso em: 10 jan 2020.

CURI, Luciano Marcos; CUNHA, Camila; GIORDANI, Oliveira. Politecnicia E Ensino Médio Integrado. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [s. l.], v. 2, n. 17, p. 1–14, 2019. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/8384/pdf>. Acesso em: 9 dez. 2019.

DALCÓL, Camila *et al.* Competência em comunicação e estratégias de ensino-aprendizagem: percepção dos estudantes de enfermagem*. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba/PR, n. (23)3:e53743, p. 1–10, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.5380/ce.v23i3.5374>. Acesso em: 23 set 2020.

DE GÓES, Fernanda dos Santos Nogueira *et al.* Necessidades de aprendizagem de alunos da Educação Profissional de Nível Técnico em Enfermagem. **Revista brasileira de enfermagem**, [s. l.], v. 68, n. 1, p. 20–25, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0034-7167.2015680103p>. Acesso em: 10 jan 2020

DIAS, Fernando Antonio Cavalcante. **Por uma educação emancipatória: a concepção da Escola de Formação em Saúde da Família Visconde de Sabóia – Sobral/CE na formação técnica em Enfermagem**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Rio de Janeiro, 2016.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivânio. **Primeiras palavras em Paulo Freire**. 3. ed. Chhapecó/SC: Livrologia, 2019.

FARIAS, Rosane de Abreu; RAMOS, Marise Nogueira. Currículo Integrado no Chão da Escola. **Revista Trabalho, Política E Sociedade**, [s.l.], v. 4, n.6, p. 21-32, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.29404/rtps-v4i6.217>. Acessado em: 10 jan. 2020.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi Ferreira; GARCIA, Sandra R. de Oliveira Garcia. O Ensino

Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e Paraná. *In*: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 149-174.

FERREIRA, Eduardo Mognon; SILVA, Samuel Moureira da. Entre flores e espinhos: a construção do professor de História. **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 2, n. 2, p. 1–174, 2015. Disponível em: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/f9/Eugene_Ivanov_2431.jpg. Acesso em: 16 out. 2018.

FIGUEIREDO, Natália Gomes da Silva; SALLES, Denise Medeiros Ribeiro. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: Motivos e reflexões. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 95, p. 1–37, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362017002500397>. Acesso em: 05 out. 2018.

FLORESTAN, Fernandes. **A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica**. 6ª ed ed. São Paulo/SP: Editora Contracorrente, 2020.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos *et al.* Amostragem em pesquisas qualitativas: Proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saude Publica**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 389–394, 2011. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/s0102-311x2011000200020>. Acesso em: 10 out. 2018.

FRANCO, Elaine Cristina Dias; SOARES, Amanda Nathale; GAZZINELLI, Maria Flávia. Recontextualização macro e micropolítica do currículo integrado: percursos experimentados em um curso de enfermagem. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 4, p. 1–9, 2018. Disponível em: 10.1590/2177-9465-EAN-2018-0053. Acesso em: 23 set. 2020.

FRANCO, Mirian Trombetta; FERNANDES, Morgana Carollo; MILLÃO, Luiza Fernandes Perfil de enfermeiros-professores da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Saúde Coletiva**, São Paulo, n. 56, p. 3164–3175, 2020. Disponível em: <http://doi.org/10.36489/saudecoletiva.2020v10i56p3164-3175>. Acesso em: 16 ago. 2020

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo/SP: Cortez, 1989. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2014/10/importancia_ato_ler.pdf. Acesso em: 1 mar. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo.; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 1. ed. Rio de

Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Ana Maria Araújo. Infância e Adolescência. In: FREIRE, A.M.A. **Paulo Freire: uma história de vida**. São Paulo: Paz e Terra. 2017. ISBN 978-8577532995

FREITAS, Wesley R. S.; JABBOUR, Charbel J. C. Using Case Study (ies) as Strategy of Qualitative Research: good practices and suggestions. **ESTUDO & DEBATE**, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 7–22, 2011. Disponível em: <https://www3.ufpe.br/moinhojuridico/images/ppgd/8.12a estudo de caso.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.); CIAVATTA, Maria (org.); RAMOS, Marise (org.) . **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Práticas Pedagógicas e o ensino integrado. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 320.

GADOTTI, Moacir (org.) . **Paulo Freire: uma BioBibliografia**. 1. ed. São Paulo/SP: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 06 out. 2020.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir . **Convite a Leitura de Paulo Freire**. 2ªed. São Paulo: Editora Scipione, 2004. ISBN: 85-262-1476-4.

GARAY, Angela Beatriz Scheffer. **Reestruturação Produtiva e Desafios de Qualificação: algumas considerações críticas**. São Paulo:CEFET/SP, 2014. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/desafioqualificacao.html><http://read.adm.ufrgs.br/read05/artigo/garay.htm>. Acesso em: 15 jan. 2021.

GARCIA, Júlio César. **O ensino médio integrado no instituto federal goiano: a percepção de professores sobre os desafios e possibilidades para a consolidação da formação humana integral**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia universidade Católica da Góias, Goiânia, 2017.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009.Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GARZON, Adriana Marcela Monroy; SILVA, Kênia Lara da; MARQUES, Rita de Cássia. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Rev Bras Enferm**, , v. 71, n. suppl 4, p. 1854–1861, 2018. Disponível em: [oi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699](https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699). Acesso em: 14 jan. 2019.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (coords.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. 1. ed. Brasília/DF: UNESCO, 2009. Disponível:

<https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>. Acesso em: 25 maio 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de Caso**. São Paulo/SP: Editora Atlas, 2009.

GONÇALVES, Danyelle Nilin; SANTOS, Harlon Romariz Rabelo. Who are the students of state schools of A study about the socio-economic profile. **O Público e o Privado**, [s. l.], v. 15, n. 29, p. 155–184, 2017. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine Kelly/Downloads/2210-Texto do artigo-7648-1-10-20191212.pdf>. Acesso em: 1 abr. 2020.

HARTZ, Zulmira Maria de Aaraújo. Evaluation of health programs: theoretical-methodological prospects and institutional policies. **Ciência & Saúde Coletiva**, [s. l.], v. 4, n. 2, p. 341–353, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v4n2/7117.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2021.

HOFFMANN, Ivan Londero; NUNES, Raul Ceretta; MULLER, Felipe Martins. The information of a Higher Education Census in the implementation of organizational knowledge management on school dropout. **Gestao e Producao**, [s. l.], v. 26, n. 2, 2019. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/0104-530X-2852-19>. Acesso em: 30 set. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. 2020. Panorama das Cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>. Acesso em: 04 abr 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA - INEP. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024** : Linha de Base. 1. ed. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educação+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 27 fev. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA - INEP. **Panorama da Educação: destaques do Education at a Glance 2017**. 1. ed. Brasília/DF: Inep/MEC, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEXEIRA - INEP. **Resumo Técnico: censo da educação básica 2018**. Brasília/DF: INEP, 2019. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6386080. Acesso em: 27 set. 2019.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio - construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4 ed ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

KULLER, José Antônio; MORAES, Francisco de. Indicações Teóricas para o desenvolvimento de currículos que integrem o ensino médio à educação profissional. In: REGATTIERI, M.; CASTRO, J. (orgs.). **Currículo do Ensino Médio**. Brasília/DF: UNESCO, 2018. p. 47–62.

LEAL, Juliana Alves Leite; MELO, Cristina Maria Meira de. Processo de trabalho da enfermeira em diferentes países: uma revisão integrativa. **Rev Bras Enferm**, [s. l.], v. 71, n. 2, p. 441–452, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0468>. Acesso em: 08 maio 2020.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo/SP: Cortez: Autores Associados, 1989.

MACHADO, Maria Helena et al. Características Gerais da Enfermagem: o perfil sócio demográfico. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 7, p. 9-14, jan. 2016. ISSN 2357-707X. Disponível em: <<http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/686>>. Acesso em: 30 ago. 2019. DOI:10.21675/2357-707X.2016.v7.nESP.686.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 326–344, 2011.

MARIN, Maria José Sanches et al. Aspectos das fortalezas e fragilidades no uso das metodologias ativas de aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Médica** [online]. 2010, v. 34, n. 1, pp. 13-20. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-55022010000100003>>. Acesso em: 05 out. 2020

PINEDA, Maria Cristina Martinez; GUTIÉRREZ, Emílio Guachetá. **Educar para La emancipacion**. 1. ed. Bogotá: CLACSO, 2020.

MAYER, Barbara Letícia Dudel; SAIORON, Isabela; BRUGGMANN, Mario Sérgio. Educação profissional em saúde no Brasil: uma reflexão no contexto da enfermagem Profissional. **Rev. Bra. Edu. Saúde**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 1–9, 2019. a. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine Kelly/Downloads/6480-35314-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019

MAYER, Barbara Letícia Dudel; SAIORON, Isabela; BRUGGMANN, Mario Sérgio. Educação profissional em saúde no Brasil: uma reflexão no contexto da enfermagem Profissional. **Rev. Bra. Edu. Saúde**, [s. l.], v. 9, n. 4, p. 1–9, 2019. b. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine Kelly/Downloads/6480-35314-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA-MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio - Documento Base**, Brasília, 2007. Disponível em: portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 10 jan. 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília/Brasil, 2012. p. 22.

MELO, Diana Sampaio. **Currículos Instituídos, Atos de Currículo Instituintes e Transduções Curriculares no Contexto dos Cursos Técnicos Integrados de Nível Médio do IFBA**. 2018a. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

MELO, Paulo Silva. **Efetividade Social e Pedagógica do Ensino Médio Integrado: análise de sua implantação no Instituto Federal Goiano**. 2018b. Tese (Doutorado em Educação) - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, Goiânia, 2018.

MESQUITA, Silvana Soares de Araújo; LELIS, Isabel Alice Oswaldo Monteiro. Cenários do ensino médio no Brasil. **Ensaio**, [s. l.], v. 23, n. 89, p. 821–842, 2015. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400002>. Acesso em: 10 jan.2020

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 32. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; COSTA, Antonio Pedro. **Técnicas que fazem uso da palavra, do olhar e da empatia: pesquisa qualitativa em ação**. 1. ed. Aveiro/Portugal: Ludomedia, 2019.

MIRANDA, Karla Corrêa Lima; BARROSO, Maria Grasiela Teixeira A contribuição de Paulo Freire à prática e educação crítica em enfermagem. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, [s. l.], v. 12, n. 4, p. 631–635, 2005. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/s0104-11692004000400008>. Acesso em: 10 jan.2019

MONTEZELI, Julina Helena; ALMEIDA, Keroley Paes de; HADDAD, Maria do Carmo Fernandez Lourenço. Percepções de enfermeiros acerca das habilidades sociais na gerência do cuidado sob a perspectiva da complexidade. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, [s. l.], v. 52, n. 0, p. 1–7, 2018. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/s1980-20x2017048103391>. Acesso em: 05 out. 2020.

MORAES, Francisco de; KULLER, Jose Antonio. **Currículos integrados: no ensino médio e na educação profissional**. 2. ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2016.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica: silêncios entre os números da formação de trabalhadores**. Série Docu ed. Brasília/DF: Inep, 2019. v. 45 Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6688378. Acesso em: 05 out. 2020

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e Pesquisa**, [s. l.], v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <http://doi.org/10.1590/s1517-97022013000300010>. Acesso em: 16 out. 2018.

MÜCKENBERGER, Everson; MIURA, Irene Kazumi. Motivações Para a Internacionalização do Ensino Superior: Um Estudo de Casos Múltiplos em um Sistema de Ensino Superior Confessional Internacional. **Education Policy Analysis Archives**, [s. l.], v. 23, n. 66, p. 24, 2015. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1932/1630>. Acesso em: 05 out. 2020

NIETSCHÉ, Elizabeth Albertina. **Tecnologia emancipatória: possibilidade ou impossibilidade para a práxis de Enfermagem**. 1999. Tese (Doutorado em filosofia da enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO - OECD. Education at a Glance 2017: OECD Indicators Brazil. **OECD Publishing**, [s. l.], v. 1, p. 11, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2015-en>. Acesso em: 29 jul 2019

OLIVEIRA, Erinaldo Silva; PANTOJA, Ana Maria Silva; AZEVEDO, Rosa Oliveira Martins de. A Superação do Tecnicismo em uma Perspectiva de Formação Humana Integral na Educação Profissional e Tecnológica. **Revista Intersaberes**, [s. l.], v. 14, p. 289–303, 2019. Disponível em: <https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/289/414343>. Acesso em: 15 maio. 2020.

PEDROSA, Elinete Maria Pinto. **IMPLICAÇÕES DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO PARA A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR**: uma análise no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão – IFMA Campus São Luís Monte Castelo. 2013. Dissertação (Mestrado em educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO, São Luís, 2013.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. 3. ed. São Paulo/SP: Cortez, 2012. p. 107–128.

RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: Lutas Históricas e Resistências em Tempos de Regressão. *In*: **Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos, práticas e desafios**. 1. ed. Brasília/DF: Ed. IFB, 2017. p. 20–43.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In*: Seminário sobre Ensino Médio. 2008, Natal, RN. **Ansis [...]**, Natal, RN, 1-30, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1. ed. Curitiba/PR: Coleção formação pedagógica- v. 5, 2014. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/História-e-política-da-educação-profissional.pdf>. Acesso em: 08 jul 2020.

RAMOS, Marise Nogueira; FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir É Preciso, Fazer Não É Preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, [s. l.], v. 19, n. 46, p. 26–47, 2017. Disponível em: <http://www.periodicos.ufes.br/educacao/article/view/19329>. Acesso em: 27 maio. 2019.

REGATTIERI, Marilza (org.); CASTRO, Jane (org.) . **Currículo Do Ensino Médio**. 1. ed. Brasília: UNESCO, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Elaine Kelly/Downloads/262945por.pdf>. Acesso em: 30 de setembro de 2020.

ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli. **A Interdisciplinaridade em Freire como práxis de Leitura de Mundo**: uma proposta de educação concebida como formação humana. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017.

SANT’ANNA, S Suze Rosa *et al.* A Influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trab. Educ.Saúde**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 415–431, nov.2007/fev.2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300005>. Acesso em: 01 jul. 2020

SANTIAGO, Luciana Maria Montenegro *et al.* Formação Técnica Em Enfermagem Integrada ao Ensino Médio. **Enfermagem em Foco**, Brasília, v. 8, n. 3, p. 80–86, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.21675/2357-707x.2017.v8.n3.1533>. Acesso em: 27 nov 2019.

SANTOS, Aline de Oliveira Costa; MUTIM, Avelar Luis Bastos. Educação Profissional Integrada Na Rede Pública Estadual Da Bahia: a Experiência Do Centro Territorial Da Região Metropolitana De Salvador/Ba. **Revista Trabalho Necessário**, [s. l.], v. 16, n. 30, p. 256–275, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.16i30.p10325>. Acesso em: 05 out. 2020

SANTOS, Maria de Fátima Luz. **A Abordagem Theoprax nos Cursos Técnicos e de Graduação Tecnológica do Senai/Cimatec**: O lugar da epistemologia e da inovação no processo de formação discente e na práxis docente. 2015. Tese (Doutorado em Teologia) - FACULDADES EST, São Leopoldo, 2015.

SAUL, Alexandre. Paulo Freire na Atualidade: Legado Ee Reinvenção. **E-curriculum**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 19–34, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso em: 16 set. 2020.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000100012&lng=pt&tlng=pt. acesso em: 04 mar. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon. **Educação média profissional no Brasil**: situação e caminhos. São Paulo: Funadação Santillana, 2016, p.258. Disponível em: https://archive.org/details/schwartzman_completo. Acesso em:04 mar. 2019.

SECRETARIA ESTADUAL EDUCAÇÃO. Superintendência da Educação. **Diretrizes da Educação Profissional**: fundamentos políticos e pedagógicos. Curitiba, 2006. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 23 out. 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. Ministério da Educação. Carta encaminhada ao Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação [online]**. v. 17, n. 49, pp. 219-222, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100012>. Acesso em: 30 ago 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; LIMA-FILHO, Domingos Leite. Trabalho docente na educação profissional e tecnológica e no proeja. **Educacao e Sociedade**, [s. l.], v. 32, n. 116, p. 725–743, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300007>. Acesso em: 27 set. 2019.

SHOR, Ira; SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. “O poder que ainda não está no poder”: Paulo Freire, pedagogia crítica e a guerra na educação pública - uma entrevista com Ira Shor. **Educar em Revista**, [s. l.], n. 61, p. 293–308, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.46863>. Acesso em: 14 jan. 2019

SILVA, Lidiane Rodrigues Câmpelo da *et al.* Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. *In*: Congresso Nacional de Educação, 9.; Encontro Sul Psicopedagogia, 3.; 2009, Curitiba, PR. **Anais [...]**. Curitiba, PR, 4555-4566, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3124_1712.pdf. Acesso em: 8 jun. 2018.

SILVA, Tadeu Lucena da. **Baixa Taxa de Conclusão Dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**: uma proposta de intervenção. 2013. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

SILVA, Eduardo Pinto; STEFANINI, Deborah Maria. As Expectativas de Formação Profissional e Trabalho de Jovens e Adultos de uma Escola Técnica. *In*: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2011, Maceio, AL. **Anais [...]**. Macéio, AL, 1-8, 2011.

SILVA, João André Tavares Álvares da. **O Ensino Profissional Técnico de Enfermagem e a Formação para o SUS**. 2017. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SILVA, Kênia Lara *et al.* Estudos de Casos Múltiplos: uma estratégia para investigação em saúde e enfermagem. *In*: SENPE, 17., 2005, Natal, RN. **Anais[...]**. Natal, RN, 72-74, 2005. Disponível em: http://www.abeneventos.com.br/anais_senpe/17senpe/pdf/0042co.pdf. Acesso em: 3 abr. 2019.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; RAMOS, Marise. Integrated high school in the context of evaluation by results. **Educacao e Sociedade**, [s. l.], v. 39, n. 144, p. 567–583, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000300567&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 27 mai 2019.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e Educação Técnica: a experiência na formação de jovens trabalhadores da Escola Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

SISTEMA NACIONAL DE INFROMAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - **SISTEC**: Brasília, 2018. Disponível em: <https://sistec.mec.gov.br/login/login>. Acesso em: 10 ago. 2018.

SOUSA, Valmi D.; DRIESSNACK, Martha; MENDES, Isabel Amélia Costa. Revisão dos desenhos de pesquisa relevantes para enfermagem. Parte 1: Desenhos de pesquisa quantitativa. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, São Paulo/SP, v. 15, n. 3, p. 502–507, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/rlae/v15n3/pt_v15n3a22.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

SOUZA, Francisco das Chagas Silva *et al.* O Decreto N° 2.208/1997 e a Lei N° 13.415/2017: uma reflexão para além das “coincidências”. **e-Mosaicos**, [s. l.], v. 8, n. 19, p. 79–93, 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/46589/31707>. Acesso em: 2 mar. 2020.

STAKE, Robert E. **A Arte da Investigação com Estudos de Caso**. 2ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Serviço de Educação e Bolsas, 2007.

STAKE, Robert E. **Pesquisa Qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Editora Penso, 2011.

STEFANFINI, Emílio Tenti . Culturas jovens e cultura escolar. *In*: **SEMINÁRIO ESCOLA JOVEM: UM NOVO OLHAR SOBRE O ENSINO MÉDIO**. 2000, Brasília, DF. **Anais [...]**. Brasília, DF, 1-20, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CultJoEsc.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

STRECK, Danilo (coord.); REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime Jose (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Lima: Auténtica Editora, 2015. Disponível em: <https://petconexoesufpb.files.wordpress.com/2016/08/diccionario-paulo-freire-formac3a7c3a3o-de-professores.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2019.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Superintendência de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação Profissional da Bahia: Legislação Básica 2010-2011**, Salvador, BA, 2011. Disponível em: www.educacao.ba.gov.br. Acesso em: 5 out. 2020.

TOASSI, Ramona Fernanda Ceriotti; LEWGOY, Alzira Maria Baptista. Práticas Integradas em Saúde I: uma experiência inovadora de integração intercurricular e interdisciplinar. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, [s. l.], v. 20, n. 57, p. 449–461, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/icse/2016nahead/1807-5762-icse-1807-576220150123.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo/SP: Atlas, 2009.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra. **Prática Pedagógica na Educação Profissional de Enfermagem** – expressões autocríticas de um grupo de enfermeiras (os) educadoras (es). 2002. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, Florianópolis, 2002.

VENTURA, Magda Maria. O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa. **Rev SOCERJ**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383–386, 2007. Disponível em: http://sociedades.cardiol.br/socerj/revista/2007_05/a2007_v20_n05_art10.pdf. Acesso em: 19 jan. 2021.

VIAMONTE, Perola Fatima Valente Simpson. Ensino profissionalizante e ensino médio: novas análises a partir da LDB 9.394/96. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 1, p. 28–57, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/ojs/educacaoemperspectiva/article/view/6469/2651>. Acesso em: 04 mar.2019.

VIEIRA, Silvana Lima. **Movimento Ensino-Aprendizagem no Curso Técnico de Enfermagem**: educando(a)s em contexto de vulnerabilidade. 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

WORLD ECONOMIC FORUM. **The Future of Jobs Report 2020**. Geneva/Switzerland. Disponível em: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf. Acesso em: 7 jan. 2021.

XAVIER, Thays Ribeiro Torres Magalhães; FERNANDES, Natal Lânia Roque. Educação Profissional Técnica integrada ao ensino médio: considerações históricas e princípios

orientadores. **Educitec [Internet]**, [s. l.], v. 5, n. 11, p. 101–13, 2019. Disponível em: <http://200.129.168.14:9000/educitec/index.php/teste/article/view/710/291>. Acesso em: 10 jun 2020.

YIN, R. K. **Esudo de Caso**. 4. ed. Porto Alegre: Boockmam, 2010.

ZANELLI, José Carlos. Pesquisa qualitativa em estudos da gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia**, Santa Catarina, v. 7, n. Especial, p. 79–88, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/epsic/v7nspe/a09v7esp.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2021.

ZITKOSKI, Jaime José. Diálogo/Dialogicidade. In: STRECK, D; REDIN, E; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed., ver. Ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. ISBN: 978-85-7526-306-8.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Tabela de Instituições confirmadas que ofertam Ensino Integrado em Técnico de Enfermagem no Brasil

Nº	REGIÃO	ESTADO	ESCOLAS
1	Norte	Roraima	Centro De Educação, Técnica Especializada De Roraima
2	Norte	Para	Centro De Educação Profissional Dom Aristides Pivorano
3	Norte	Para	Escola De Trabalho E De Produção Monte Alegre
4	Norte	Tocantins	Colégio Estadual Joao Tavares Martins
5	Norte	Tocantins	Colégio Messias Santos
6	Norte	Tocantins	Escola Estadual Frederico Jose Pedreira Neto
7	Norte	Tocantins	Centro Educacional Educar
8	Norte	Tocantins	Centro De Ensino Médio Deputado Darcy Marinho
9	Nordeste	Maranhão	Centro De Educação Profissional N.S. Das Graças Caxias
10	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Tomaz Pompeu De Sousa Brasil
11	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Alfredo Nunes De Melo
12	Nordeste	Ceara	Eep Leopoldina Goncalves Quezado
13	Nordeste	Ceara	Liceu De Barbalha Eep Otília Correia Saraiva
14	Nordeste	Ceara	Escola Estadual Profissional Júlio Franca
15	Nordeste	Ceara	Eep Venceslau Vieira Batista
16	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Monsenhor Expedito Da Silveira De Sousa
17	Nordeste	Ceara	Eep Presidente Médici
18	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Edson Queiroz
19	Nordeste	Ceara	Escola De Educação Profissional Professora Marly Ferreira Martins
20	Nordeste	Ceara	Eep Governador Vigilo Travora
21	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Maria Jose De Medeiros
22	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Paulo Vi
23	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Icaro De Sousa Moreira Bom Jardim
24	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Paulo Petrola
25	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Prof. Onelio Porto
26	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Joaquim Antônio Albano
27	Nordeste	Ceara	Escola De Ensino Profissional Professor Emanuel Oliveira De Arruda Melo
28	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Maria Dolores De Alcântara E Silva
29	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Adriano Nobre
30	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Rita Aguiar Barbosa
31	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Poeta Sino Pinheiro
32	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Juazeiro Aderson Borges De Carvalho
33	Nordeste	Ceara	Eep Francisca Neilyta Carneiro Albuquerque

34	Nordeste	Ceara	Eep Irma Ana Zelia Da Fonseca
35	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Jose Maria Falcão
36	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Profa. Luiza De Teodoro Vieira
37	Nordeste	Ceara	Eep Professora Abigail Sampaio
38	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Maria Cavalcante Costa
39	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Adolfo Ferreira De Sousa
40	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Monsenhor Luís Ximenes Freire
41	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Dom Walfrido Teixeira Vieira
42	Nordeste	Ceara	Escola Estadual De Educação Profissional Governador Waldemar Alcântara
43	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Nossa Senhora Das Graças
44	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Presidente Médici
45	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde Do Centro Baiano
46	Nordeste	Bahia	Profissional Escola Técnica De Enfermagem
47	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde E Gestão
48	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Biotecnologia E Saúde
49	Nordeste	Bahia	Centro Territorial De Educação Profissional Do Piemonte Norte De Itapicuru
50	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Polivalente Edivaldo Boaventura
51	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Nossa Senhora Da Conceição
52	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Joao Campos
53	Nordeste	Bahia	Colégio Estadual Presidente Costa E Silva
54	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde Anísio Teixeira
55	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde E Tecnologia Da Informação Carlos Correa De Menezes Santanna
56	Nordeste	Bahia	Centro Territorial De Educação Profissional Da Bacia Do Rio Corrente
57	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde Tancredo Neves
58	Nordeste	Bahia	Centro Territorial De Educação Profissional Do Sisal
59	Nordeste	Bahia	Centro Territorial De Educação Profissional Do Extremo Sul
60	Nordeste	Bahia	Centro Territorial De Educação Profissional Do Sertão Do São Francisco Antônio Conselheiro
61	Nordeste	Bahia	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde Adélia Teixeira
62	Nordeste	Alagoas	Centro Educacional Professora Darcy Duarte De Amorim
63	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Rural Professora Maria De Jesus Carvalho Rocha
64	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Rural Professora Maria Amália
65	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional De Tempo Integral Candido Borges Castelo Branco

66	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Leonardo Das Dores
67	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Prof. Balduino Barbosa De Deus
68	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Ministro Petronio Portela
69	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Lucinete Santana Da Silva
70	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Professora Angelina Mendes Braga
71	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Petronio Portela
72	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Antônio Gentil Dantas Sobrinho
73	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Deputado Francisco Antônio Paes Landim Neto
74	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Dr Fontes Ibiapina
75	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional Em Saúde Monsenhor Jose Luís Barbosa Cortez
76	Nordeste	Piauí	Centro Estadual De Educação Profissional De Tempo Integral Maria Pires Lima
77	Sudeste	Minas Gerais	Senac Unidade De Ensino Técnico Do Cep De Uberlândia
78	Sudeste	São Paulo	Visão Colégio Técnico Educacional
79	Sudeste	São Paulo	Vital Brasil Escola
80	Sudeste	São Paulo	El Shaday Escola De Enfermagem
81	Sudeste	Rio De Janeiro	Escola Técnica Estadual Joao Barcelos Martins
82	Sudeste	Rio De Janeiro	Centro Federal De Educação Tecnológica Celso Suckow Da Fonseca - Uned Nova Iguaçu
83	Sudeste	Rio De Janeiro	Escola Técnica Estadual Santa Cruz
84	Sudeste	Rio De Janeiro	Centro Educacional Triangulo
85	Sudeste	Rio De Janeiro	Colégio Realengo
86	Sudeste	Rio De Janeiro	Escola Técnica Estadual Republica
87	Sudeste	Rio De Janeiro	Instituto De Cultura Técnica
88	Centro Oeste	Goiás	Instituto Federal De Goiás Campus Aguas Lindas De Goiás
89	Centro Oeste	Goiás	Instituto Federal De Goiás - Campus Goiânia Oeste
90	Sul	Paraná	Col Est Professora Hilda T Kamal - Ensino Fundamental - Médio E Profissional

APÊNDICE B – Questionário aplicado aos Discentes

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENFERMAGEM E SAÚDE
DOUTORADO EM ENFERMAGEM E SAÚDE**

Caro(a) Aluno(a) O presente questionário faz parte da tese de doutorado que tem como temática “Ensino médio em enfermagem: caminhos para emancipação” e visa à coleta de dados para analisarmos o Ensino Médio Integrado em Enfermagem, como uma possibilidade para uma formação crítica-emancipadora. Solicitamos sua colaboração e compreensão para que possamos concluir o presente projeto de pesquisa. Obrigada pela sua colaboração.

Iniciais do Nome: _____ Data da coleta: ____/____/____

Cidade: _____

Qual a modalidade do curso que frequenta:

Ensino Médio Integrado Proeja Integrado Ensino Médio Integrado em tempo Integral

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

A) Sexo:

Masculino Feminino Não Binário

B) Qual sua idade?

14 a 20 21 a 25 26 a 30 41 a 45 mais de 45

C) Qual é o seu estado civil?

Casado Solteiro Divorciado Viúvo Prefiro não informar

D) Quantas pessoas residem em sua casa?

01 02 03 04 05 Mais de 05

E) Qual a sua renda familiar?

menor ou igual a R\$ 998,00 de R\$ 999,00 a 1996,00 R\$ 1997,00 a R\$ 2995,00 acima de R\$2.995,00

F) Você cursou o Ensino Fundamental em:

Escola Pública Escola Particular Nas duas (misto)

H) Qual é a escolaridade de sua mãe (ou responsável)?

Ensino Fundamental Ensino Fundamental Incompleto Ensino Médio Graduação Pós-graduação Não sei/Não se aplica

J) Turno que estuda:

Matutino Vespertino Noturno Integral

QUESTÕES QUANTO AO MODELO DE ENSINO

1) Qual é o seu entendimento sobre as principais funções do Ensino Médio Integrado? **(Pode marcar até 03 opções)**

- Preparar para o Mercado de Trabalho
- Preparar para o Vestibular/ENEM
- Formar para a cidadania
- Ensinar uma profissão
- Desenvolver pensamento crítico
- Ensinar e produzir arte e cultura
- Promover um ambiente inclusivo
- Acessar e desenvolver tecnologia
- Outra: qual? _____

2) Qual foi o principal motivo de escolher cursar o Ensino Médio Integrado? **(Marcar 01 opção, a principal)**

- Meus pais queriam que eu estudasse nessa escola
- Um aluno que já estuda na escola me indicou
- Vi a propaganda nos meios de comunicação e optei por ela
- Pela proposta de Formação Profissional junto com o Ensino Médio
- Porque quero uma educação pública de qualidade
- Outro: qual? _____

Na sua opinião qual o grande diferencial para o curso integrado? _____

QUANTO AO CURSO

1) Com relação ao Curso Técnico em Enfermagem integrado ao Ensino Médio você considera que: **(Assinale apenas 1 opção)**

- Tem priorizado a formação para continuidade aos estudos.
- Tem priorizado a formação para o trabalho.
- Tem possibilitado, simultaneamente, a formação para o trabalho e continuidade nos estudos.
- Não tem preparado para continuidade nos estudos, nem para o trabalho.

2) Na sua concepção, que aspectos do trabalhador são exigidos pelo mundo do trabalho atualmente? **Ligue por ordem de prioridade.**

- | | |
|-----------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Primeiro | <input type="checkbox"/> Domínio de conhecimentos gerais. |
| <input type="checkbox"/> Segundo | <input type="checkbox"/> Domínio de conhecimentos específicos. |
| <input type="checkbox"/> Terceiro | <input type="checkbox"/> Domínio de conhecimentos gerais e específicos, simultaneamente. |
| <input type="checkbox"/> Quarto | <input type="checkbox"/> Habilidade trabalhar em grupo. |
| <input type="checkbox"/> Quinto | <input type="checkbox"/> Capacidade de desenvolver pesquisas. |
| | <input type="checkbox"/> Ser atualizado e inovador. |
| | <input type="checkbox"/> Capacidade de comunicação. |
| | <input type="checkbox"/> Postura ética. |

() Boa aparência.

() Outros. Quais? _____

3) Sobre a integração das disciplinas técnicas com as disciplinas gerais, a sua opinião é que **(Assinale apenas 1 opção)**

() Há uma interação entre as disciplinas técnicas com as de formação geral. Eu consigo perceber que há uma relação entre elas.

() Cada disciplina, seja técnica ou de formação geral, é ensinada de forma isolada dentro dos conteúdos propostos para aquela matéria.

() Há interação entre algumas disciplinas, mas não todas, principalmente as que envolvem cálculos matemáticos com as disciplinas técnicas.

() Outra: _____

QUANTO AOS PROFESSORES

1) Qual a forma de ensino predomina mais entre os professores. **(Assinale apenas 1 opção)**

() ênfase nas aulas expositivas, estudo dirigido, explicação dos assuntos, anotações e simulação da prática. A quantidade de informação assegura o aprendizado. Reforço na memorização dos estudantes através da repetição e revisão constante.

() ênfase no saber fazer, mediante a preocupação com os conteúdos práticos da disciplina, racionalizando o tempo entre teoria e prática. Estabelecendo perfil de entrada e de saída dos estudantes, controle através dos objetivos específicos alcançados.

() ênfase na construção do conhecimento pelo estudante, situação problemas como desafio de aprendizagem, ensino por projetos, pesquisa, relação interdisciplinar e expressão prática dos conhecimentos.

() ênfase (na relação dialógica) no diálogo entre professor e aluno, conteúdos contextualizados e interdisciplinares, relação com a realidade dos estudantes, autonomia.

2) Métodos mais usados pelos professores **(Colocar o número do 1 ao 5 por ordem de prioridade).**

() Aulas expositivas.

() Trabalhos de grupo.

() Estudos orientados

() Situação problema/estudo de caso.

() Ensino por projetos.

() Demonstração de equipamentos.

() Pesquisa

() Aulas de experimentação em laboratório.

() Seminários

() Outros.

Especificar: _____

—

3) Recursos mais utilizados pelos professores em ambientes de ensino: **(Colocar o número 1 ao 5 por ordem de prioridade).**

- Quadro.
- Data show.
- Laboratório.
- jogos.
- simuladores.
- visita técnica
- Outros. Especificar: _____

4) Forma que os professores avaliam os estudantes: **(Colocar do número 1 ao 3 por ordem de prioridade)**

- Prova.
- Trabalhos
- avaliação das atitudes.
- avaliação das competências
- avaliação por objetivos.
- Avaliação prática
- avaliação por integralização de projetos.
- Outros. Especificar _____

5) Assinalar a teoria de aprendizagem que mais aproxima da forma dos professores. **(Assinale apenas 1 opção)**

- Ênfase na transmissão dos conhecimentos, modulação e condicionamentos de comportamento, mediante resposta e estímulo, assim como reforço da aprendizagem.
- Ênfase nos desafios como forma de possibilitar a motivação da aprendizagem e a construção do conhecimento e autonomia intelectual do estudante.
- Ênfase na mediação da aprendizagem através das interações sociais para a construção do conhecimento, conteúdo crítico e aprendizagem significativa.
- Ênfase nos conteúdos reais, contextualizados, críticos com sentido político de libertação do pensamento, para autonomia nas atitudes e posturas associativas e cooperativas.

6) Quanto ao relacionamento do professor com o estudante. **(Colocar do número 1 ao 3 por ordem de prioridade)**

- Relação dialógica.
- Relação formal.
- Relação de cooperação.
- Relação de autoritária.
- Relação constrangedora.
- Outras. Especificar. _____

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista semi-estruturado com DOCENTES

Data da entrevista: ____/____/____

Iniciais da Docente: _____

1. Durante sua carreira profissional, o Sr ou Sr^a **participou de alguma formação pedagógica específica para a docência no curso integrado**? Qual foi e a duração desta formação?
2. O Sr^o ou Sr^a poderia comentar, a partir da sua vivência no curso técnico de enfermagem na modalidade integrada, **se há integração e como se dá a integração das disciplinas** do núcleo geral com as disciplinas do núcleo técnico.
3. O Sr^o ou Sr^a poderia falar sobre como ocorre sua **preparação para estar com os alunos**, antes e durante do processo educativo?
4. Como o Sr^o ou Sr^a **realiza a contextualização** dos assuntos ministrados em sua disciplina com o processo produtivo?
5. Comente sobre os **métodos/recursos** mais utilizados pelo Sr ou Sr^a no processo de ensino-aprendizagem?
6. Quais os **tipos de avaliação** que o Sr ou Sr^a utiliza em sua disciplina?
7. Na sua opinião, quais os **avanços, limites e possibilidades** da modalidade integrada para uma formação mais emancipadora?

APÊNDICE D – Roteiro da entrevista semi-estruturado com GESTORES

1. O Sr^o ou Sr^a participou da implantação do curso? Poderia nos contar a partir de que demanda ele se constituiu?
2. Na sua opinião a escola oferece espaços para encontros de socialização/planejamento/discussões entre os professores sobre o ensino médio integrado? Se sim, de que forma?
3. Por favor, explique sobre a seleção e contratação dos docentes que lecionam no curso técnico de enfermagem na modalidade integrada?
4. Há problemas com a rotatividade dos docentes?
5. O Sr^o ou Sr^a pode comentar como ocorreu a construção o PPC do curso técnico de enfermagem? Quem participou? Houve adequações durante o andamento do curso?
6. Em relação a construção do **currículo do curso técnico de enfermagem**: De que forma ocorreu? Quem participou? Houve adequações durante o andamento do curso?
7. Há participação/envolvimento dos docentes e discentes na **gestão** da escola? Como ocorre?
8. Na sua opinião, quais os avanços do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada?
9. Quais os limites do curso técnico de enfermagem na modalidade integrada?
10. E, finalizando nossa entrevista, quais as possibilidades para crescimento desta modalidade no país?

APÊNDICE E – Quadro de análise da pesquisa documental

Caso	Plano de Curso	
	Objetivos do Curso	Perfil do Egresso
1	Formar profissionais, inseridos no Território de Identidade Bacia do Jacuípe, por meio da Educação Profissional de Nível Médio, na área de Enfermagem, desenvolvendo habilidades e construindo competências para atuar como técnico em Enfermagem	<p>Ao final do curso, o profissional terá as competências e habilidades adquiridas para realizar curativos, administração de medicamentos e vacinas, nebulizações, banho de leito, mensuração antropométrica e verificação de sinais vitais. Auxilia a promoção, prevenção, recuperação e reabilitação no processo saúde-doença. Prepara o paciente para os procedimentos de saúde. Presta assistência de enfermagem a pacientes clínicos e cirúrgicos e gravemente enfermos. Aplica as normas de biossegurança.</p> <p>O Técnico em Enfermagem poderá atuar em Hospitais, Unidades de pronto atendimento, Unidades básicas de saúde, Clínicas, Homecare, Centros de diagnóstico por imagem e análises clínicas, consultórios, ambulatorios, atendimento pré-hospitalar, Instituições de longa permanência e em Organizações militares</p>
	Desenvolver um padrão de ensino renovado e flexível, a partir da construção coletiva da Proposta Pedagógica da Escola, considerando, particularmente, as necessidades, expectativas e condições de vida e trabalho da clientela à qual prestará os serviços educacionais.	
	Propiciar conhecimentos teóricos e práticos amplos para o desenvolvimento de capacidade de análise crítica , de orientação e execução de trabalho no Setor de Saúde;	
	Formar profissionais críticos, reflexivos, éticos, capazes de participar e promover transformação no seu campo de trabalho, na sua comunidade e na sociedade na qual está inserido.	
2	Promover uma educação profissional de qualidade com o intuito de Habilitar Técnicos de Enfermagem visando ao exercício profissional, para atender, de forma eficiente, demandas do mercado de trabalho e prerrogativas da sociedade de um modo geral.	<p>Ao terminar o curso, os profissionais com formação do técnico em enfermagem devem ter competência e habilidade para cuidar da pessoa saudável ou doente de forma humanizada, quer seja nos serviços de ações básicas de saúde, em unidades de internação, centros cirúrgicos, unidades de terapia intensiva, nefrologia, oncologia, entre outras especialidades. Deve atuar em situações emergenciais pré-hospitalares e hospitalares, utilizando, de forma hábil e adequada, técnicas e procedimentos indicados para os diferentes casos. Registrar informações de apoio e suporte ao diagnóstico de forma clara, com domínio do vocabulário técnico.</p> <p>O que se pretende ao final do curso é que o aluno tenha uma real compreensão das atividades que irá desempenhar ao longo de sua vida profissional, realizando-as de maneira consciente, responsável e ética, se adequando a um mercado de trabalho cada vez mais exigente, de um modo especial na área de saúde</p>
3	Proporcionar a melhoria da qualidade de vida da população através da oferta do Curso de Técnico em Enfermagem;	Formar um jovem e profissional capaz para aplicar seus conhecimentos teóricos e práticos no acolhimento às suas demandas e a dos cidadãos da sociedade, do prosseguimento dos seus estudos e do mundo do trabalho , em acordo mútuo
	Disseminar informações técnicas e tecnológicas na área de saúde;	
	Desenvolver metodologias de ensino que favoreçam a interdisciplinaridade	

e o contato precoce do aluno com a prática profissional, rompendo com a dicotomia teoria/prática;	com as exigências do desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional
Favorecer a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana , objetivando desempenho profissional;	
Orientar o desenvolvimento profissional dos alunos influenciando em sua própria personalidade bem como estimular a sua participação na obra do bem comum;	Deverá ainda deter uma qualificação profissional, tanto na dimensão técnica especializada, quanto na dimensão ético política, comunicacional e de relações interpessoais , pois o que se observa é que a postura ética, os valores e princípios, que pertencem ao domínio das atitudes dos profissionais se encontram aquém da evolução científico-tecnológica.
Colaborar para a realização do plano nacional de saúde preparando, a curto e médio prazo, pessoal qualificado para a prestação de serviços específicos à comunidade e no atendimento em saúde;	
Proporcionar aos discentes bases elementares teóricas e práticas necessárias à formação profissional e que os capacitem para exercer a atividade profissional com vistas ao desempenho paralelo à realidade vivenciada	

Caso	Plano de Curso		
	Currículo	Recursos Didáticos	Processo Avaliativo
1	Currículo do curso Técnico em Enfermagem está organizado por disciplinas, no entanto, com o desafio de integrar esses saberes, para que os diversos conteúdos ganhem significado, numa busca ao estímulo do pensamento crítico reflexivo, superando o contexto de fragmentação entre as disciplinas	Estratégias metodológicas: estudo de casos; aulas expositivas e dialogadas; seminários; aulas temáticas; visitas técnicas e trabalho de campo; aulas práticas, atividades de pesquisa, estudo dirigido, debates, pesquisas (bibliográfica e de campo), resenhas, entrevistas, leitura dinâmica, análise de textos, confecção de painéis, testes escritos e orais, fichamento, artigo, estágio, bem como a participação individual e coletiva dos alunos	Processo de avaliação contínua, permanente e cumulativa. Será expressa por notas, sendo a mínima para aprovação – 5, 0 (cinco)
	O curso de Técnico de Enfermagem está dividido em 3 (três) áreas de conhecimentos: Base Comum (BC), Formação Profissional (FP) e Metodologia do Trabalho Científico (MTC), PE I (Projeto Experimental I) PE II (Projeto Experimental II) e 400 horas de Estágio.		O processo avaliativo ainda consta de Recuperação Paralela e Final, Conselho de Classe e Progressão Parcial. O estudante que for reprovado na dependência não será submetido a estudos de recuperação
	A Estrutura Modular constitui um importante instrumento de flexibilização e abertura curricular, permitindo a construção de um sistema que possibilita o desenvolvimento de um conjunto de competências significativas, e que articulados, conduzem à obtenção de certificações profissionais		Os instrumentos utilizados: seminários; visitas técnicas e trabalho de campo; aulas práticas, atividades de pesquisa, estudo dirigido, debates, pesquisas (bibliográfica e de campo), resenhas, entrevistas, análise de textos, confecção de painéis, testes escritos e orais,

			fichamento, artigo, estágio, bem como a participação individual e coletiva dos alunos
2	A organização curricular consta estruturalmente de quatro módulos inteiramente interligados por um corpo de disciplinas que darão subsídios teórico-práticos para a formação do técnico em enfermagem	Os semestres serão ministrados por meio de aulas teóricas e estágio supervisionado, com metodologias inovadoras e dinâmicas, com pedagogia de projetos e palestras com profissionais atuantes e visitas técnicas com ensino voltado para a aprendizagem e a realidade do trabalho e módulos pedagógicos voltados para a reflexão da profissão.	Constitui-se num processo contínuo e permanente com a utilização de instrumentos diversificados – textos, provas, relatórios, auto-avaliação, roteiros, pesquisas, portfólio, projetos, etc. – que permitam analisar de forma ampla o desenvolvimento de competências em diferentes indivíduos e em diferentes situações de aprendizagem
3	Procura-se atribuir ao estudante, gradualmente, o papel de responsável pela construção de seu próprio saber e crescimento profissional de forma útil para si mesmo e para a sociedade.	A metodologia se dá pelo desenvolvimento das atividades com ênfase na problematização, para tornar professores e estudantes envolvidos com o ensino, pesquisa e extensão, articulados com a teoria e a prática	No processo avaliativo são consideradas as dimensões diagnóstica, formativa e somativa, reforçadas na Portaria nº6562/2016, em consonância com o Artigo24 da LDB9.393/96
	A formação do profissional com o perfil proposto exige que as linhas metodológicas de ensino valorizem a aplicação dos conhecimentos obtidos em aulas teóricas e o desenvolvimento de projetos multidisciplinares, além da vivência nos campos de atuação profissional.	Modelos que os prepare a aprender a conviver com as múltiplas inteligências, aí inclusas a aplicação das competências socioemocionais, que junto com a disciplina Projeto de Vida e Mundo do Trabalho agregam o ferramental necessário para uma construção formativa que eleve a autoestima dos alunos e construa com os professores uma dinâmica mais atrelada às necessidades psicossociais dos discentes.	Na avaliação diagnóstica pode-se utilizar o pré-teste ou o teste diagnóstico, projetos, resolução de problemas, estudo De caso, painéis integrados, portfólio, ficha de observação, lista de verificação de desempenhos e competências, etc. Na avaliação formativa: observações, resolução de problemas, estudo de caso, exercícios, questionários, dinâmicas, pesquisas etc. Na avaliação somativa: testes, práticas profissionais, relatórios e portfólios.
	Baseado no princípio da Pedagogia de Projetos com aspectos da Pedagogia da Alternância, notadamente ao olhar mais cuidadoso com relação ao estudante e àquilo que ele espera	Além disso, deve-se estimular o desenvolvimento de competências e habilidades para intervenção nas áreas clínica e social, como projetos comunitários, diagnósticos participativos, visando à promoção da reflexão sobre o contexto político social e econômico da vida	São utilizados durante o processo avaliativo: seminários; trabalho individual e grupal; teste escrito e/ou oral; demonstração de técnicas de enfermagem em laboratório; dramatização; auto avaliação, entre outros. No caso da prática

		<p>comunitária e o exercício da cidadania</p> <p>Isso implica em utilização de estratégias didáticas motivadoras e diversificadas, além do acompanhamento permanente dos avanços tecnológicos com multimídia, visitas técnicas, seminários, estudos de caso, projetos de pesquisa e extensão, para realizar planos de intervenção, a fim de solucionar problemas concretos da sociedade</p>	<p>direta em cliente, desempenhadas através de práticas/estágios supervisionados, o aluno poderá ser avaliado pelas atitudes e habilidades no desempenho das atividades pertinentes ao momento de aprendizagem, por meio da observação direta do professor. Os itens avaliados são: Ética; Prontidão; Incorporar aspectos de direitos do cliente; Iniciativa; Relação interpessoal; Valorização do ser humano (humanização na prestação do cuidado); Assiduidade; Solidariedade com a equipe e outros</p>
--	--	---	---

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Discente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Nome do pesquisador: Gilberto Tadeu Reis da Silva

O (a) Sr (Sr^a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **PANORAMA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE INTEGRADA NO NORDESTE: LIMITES, AVANÇOS E POSSIBILIDADES**, com objetivo de analisar o panorama da educação técnica em enfermagem na modalidade integrada na Bahia tecendo subsídios que possibilitem avanços e inovação na política de formação, gestão e investigação desta área.

Esse é um projeto de pesquisa desenvolvido por estudantes, professores e pesquisadores da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, que para ser realizada, dependerá da sua participação. Sua participação é voluntária, isto é, ocorrerá a partir da sua livre e espontânea vontade. A qualquer momento o (a) Sr (Sr^a) poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir e retirar o seu consentimento, sem nenhum prejuízo.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em periódicos e/ou eventos científicos, com garantia da privacidade de todos os participantes. Os dados serão armazenados na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem - GEPASE, localizada na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

A coleta de dados será realizada em um único momento através de questionário eletrônico ou presencial.

Ainda, possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem ocorrer como: tomar o seu tempo e/ou interferir na rotina laboral. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: organizar o questionário para dar celeridade nas respostas, garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos, garantir a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos no TCLE.

O (a) Sr (Sr^a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será contribuir para a produção e divulgação de conhecimentos, à promoção de fóruns de discussão, à formação de recursos humanos mais adequados às necessidades do sistema de saúde e da população e às perspectivas de desenvolvimento de grupo de estudos para fomento à capacitação de professores para atuação no nível profissionalizante de enfermagem. Os benefícios à pesquisadora serão apenas científicos e acadêmicos.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, o (a) Sr (Sr^a) poderá entrar em contato comigo através dos telefones (71) 991299901 / (71) 986784028/ (71) 999354331/ (75) 988113161 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE). Este é um órgão que defende os interesses dos participantes de pesquisas científicas e contribui para que os estudos sejam realizados dentro dos padrões éticos. O (A) Sr (Sr^a) poderá entrar em contato com o CEPEE pelo telefone (71) 3283-7615, ou pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br ou ainda, ir diretamente ao local, que fica localizado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 435 – Canela, Salvador – BA. O CEPEE funciona nos seguintes horários: segunda – feira – 8h – 14h, terça – feira 11h – 17h, quarta –

feira 8h – 14h, quinta– feira 8h – 14h, sexta – feira 11h– 17h.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa e sua participação voluntária, assim como, quanto aos benefícios e riscos do estudo, o (a) Sr (Sr^a) deve assinar ao final deste documento, em duas vias. Uma das vias ficará com o (a) Sr (Sr^a) e a outra via permanecerá com o pesquisador responsável, que também assinará concordando com os termos deste documento.

Agradeço desde já a sua colaboração e ratifico quanto à importância da sua participação nesse estudo para o desenvolvimento do conhecimento científico.

_____, _____ de _____

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO DO (A) PESQUISADOR (A)

Eu, **Gilberto Tadeu Reis da Silva**, me comprometo a discutir as questões acima apresentadas com este (a) participante do estudo e estou consciente que o (a) mesmo (a) compreendeu todos os itens supracitados.

Assinatura do pesquisador

Gilberto Tadeu Reis da Silva

gilberto.tadeu@ufba.br

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido Docente e Gestores**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Nome do pesquisador: Gilberto Tadeu Reis da Silva

O (a) Sr (Sr^a) está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **PANORAMA DA EDUCAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM NA MODALIDADE INTEGRADA NO NORDESTE: LIMITES, AVANÇOS E POSSIBILIDADES**, com objetivo de analisar o panorama da educação técnica em enfermagem na modalidade integrada na Bahia tecendo subsídios que possibilitem avanços e inovação na política de formação, gestão e investigação desta área.

Esse é um projeto de pesquisa desenvolvido por estudantes, professores e pesquisadores da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, que para ser realizada, dependerá da sua participação. Sua participação é voluntária, isto é, ocorrerá a partir da sua livre e espontânea vontade. A qualquer momento o (a) Sr (Sr^a) poderá recusar-se a responder qualquer pergunta ou desistir e retirar o seu consentimento, sem nenhum prejuízo.

Suas respostas serão tratadas de forma confidencial e anônima, ou seja, em nenhum momento seu nome será divulgado em qualquer fase do estudo. Os dados coletados serão utilizados apenas nesta pesquisa e os resultados poderão ser divulgados em periódicos e/ou eventos científicos, com garantia da privacidade de todos os participantes. Os dados serão armazenados na sala do Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração dos Serviços de Enfermagem - GEPASE, localizada na Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia.

A coleta de dados será realizada em um único momento, através de entrevistas individuais por meio digital, seguindo um roteiro semi-estruturado, e um questionário eletrônico. As informações serão gravadas, desde que o (a) Sr (Sr^a) concorde.

Ainda, possíveis desconfortos decorrentes da participação na pesquisa podem ocorrer como: tomar o seu tempo, interferir na rotina laboral e causar embaraço no contato das entrevistas. Com intuito e empenho de minimizá-los, algumas providências serão adotadas, a saber: organizar o questionário para dar celeridade nas respostas, garantir o acesso aos resultados individuais e coletivos, garantir a confidencialidade e privacidade dos participantes e garantia de suspensão da pesquisa em caso de danos não previstos no TCLE.

O (a) Sr (Sr^a) não terá nenhum custo ou quaisquer compensações financeiras. O benefício relacionado à sua participação será contribuir para a produção e divulgação de conhecimentos, à promoção de fóruns de discussão, à formação de recursos humanos mais adequados às necessidades do sistema de saúde e da população e às perspectivas de desenvolvimento de grupo de estudos para fomento à capacitação de professores para atuação no nível profissionalizante de enfermagem. Os benefícios à pesquisadora serão apenas científicos e acadêmicos.

Em caso de qualquer dúvida ou esclarecimento, o (a) Sr (Sr^a) poderá entrar em contato comigo através dos telefones (71) 991299901 / (71) 986784028/ (71) 999354331/ (75) 988113161 ou com o Comitê de Ética em Pesquisa de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia (CEPEE). Este é um órgão que defende os interesses dos participantes de pesquisas científicas e contribui para que os estudos sejam realizados dentro dos padrões éticos. O (A) Sr (Sr^a) poderá entrar em contato com o CEPEE pelo telefone (71) 3283-7615, ou pelo e-mail cepee.ufba@ufba.br ou ainda, ir diretamente ao local, que fica localizado na Escola de Enfermagem – UFBA, rua Dr. Augusto Viana, s/n, sala 435 – Canela, Salvador – BA. O CEPEE

funciona nos seguintes horários: segunda – feira – 8h – 14h, terça – feira 11h – 17h, quarta – feira 8h – 14h, quinta– feira 8h – 14h, sexta – feira 11h– 17h.

Após ser esclarecido sobre a pesquisa e sua participação voluntária, assim como, quanto aos benefícios e riscos do estudo, o (a) Sr (Sr^a) deve assinar ao final deste documento, em duas vias. Uma das vias ficará com o (a) Sr (Sr^a) e a outra via permanecerá com o pesquisador responsável, que também assinará concordando com os termos deste documento.

Agradeço desde já a sua colaboração e ratifico quanto à importância da sua participação nesse estudo para o desenvolvimento do conhecimento científico.

_____, _____ de _____ de 20_19_.

Assinatura do (a) participante

Assinatura do Pesquisador

TERMO DE COMPROMISSO DO (A) PESQUISADOR (A)

Eu, **Gilberto Tadeu Reis da Silva**, me comprometo a discutir as questões acima apresentadas com este (a) participante do estudo e estou consciente que o (a) mesmo (a) compreendeu todos os itens supracitados.

Assinatura do pesquisador

Gilberto Tadeu Reis da Silva

gilberto.tadeu@ufba.br

APÊNDICE H – Questionário Docentes da Pesquisa Ensino Médio Integrado em Enfermagem

Caro(a) Professor(a) O presente formulário faz parte da tese de doutorado intitulada “Ensino Integrado na Formação Técnica em Enfermagem: Caminhos (Des)Construídos” vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFBA, e visa à coleta de dados pessoais e profissionais para traçar o perfil docentes das escolas estudadas e marcarmos o melhor momento para realização da entrevista. Solicitamos sua colaboração e compreensão para que possamos concluir o presente projeto de pesquisa. Obrigada pela sua disponibilidade.

***Obrigatório**

1. **Endereço de e-mail ***

2. **Nome Completo**

3. **Declaro que li o TCLE em anexo no e-mail. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa? * Marcar apenas uma oval.**

Sim

Não

4. **Faixa etária ***

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

Acima de 50 anos

5. **Gênero ***

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Não Binário

6. **Nível de Escolaridade** * *Marcar apenas uma oval.*

Especialista

Mestre

Doutor

7. **Qual a sua formação profissional?** *

8. **Quanto tempo atua na docência?** * *Marcar apenas uma oval.*

1 a 5 anos

6 a 10 anos

11 a 15 anos

16 a 20 anos

Acima de 20 anos

9. **Local da escola que leciona no curso integrado em enfermagem:** *Marcar apenas uma oval.*

Salvador

Riachão do Jacuípe

Miguel Calmon

Teixeira de Freitas

10. **Há quanto tempo atua nesta escola?** *

11. **As disciplinas que leciona no curso técnico de enfermagem são do:** * *Marcar apenas uma oval.*

Núcleo Básico (conhecimentos gerais)

Núcleo da Saúde (conhecimento específico)

12. **Somando todos os seus empregos/trabalhos, sua renda é:** * *Marcar apenas uma oval.*

R\$ 998,00 à R\$ 1996,00

R\$ 1997,00 à R\$ 2994,00

R\$ 2995,00 à R\$ 3992,00

Superior à R\$ 3992,00

13. **Assinale a natureza de seus empregos:** * *Marcar apenas uma oval.*

- Público municipal
- Público estadual
- Público federal
- Privado
- Parceria Público-Privado
- Filantrópico
- Cooperativa
- Outro:

14. **Você tem um dia da semana da sua preferência para realizar a entrevista? Qual o melhor horário? ***

15. **Qual a melhor forma de contato para proceder a entrevista? Whatsapp, telefone fixo, telefone móvel ou Skype. *** Por favor, escreva abaixo a melhor opção e o número para contato com DDD

Envie para mim uma cópia das minhas respostas.

Powered by



APÊNDICE I – Questionário Gestores da Pesquisa Ensino Médio Integrado em Enfermagem

Caro(a) Gestor(a) O presente formulário faz parte da tese de doutorado intitulada “Ensino Integrado na Formação Técnica em Enfermagem: Caminhos (Des)Construídos” vinculada ao Programa de Pós-Graduação da UFBA, e visa à coleta de dados pessoais e profissionais para traçar o perfil do gestor das escolas estudadas e marcarmos o melhor momento para realização da entrevista. Solicitamos sua colaboração e compreensão para que possamos concluir o presente projeto de pesquisa. Obrigada pela sua disponibilidade.

Obrigatório*1. Nome Completo**

- 2. Declaro que li o TCLE em anexo no e-mail. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que eu posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos descritos. Para participar da pesquisa, é necessário que você concorde com o termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Você concorda em participar desta pesquisa?**

** Marcar apenas uma oval.*

Sim

Não

3. Faixa etária *

Marcar apenas uma oval.

20 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

Acima de 50 anos

4. Gênero *

Marcar apenas uma oval.

Feminino

Masculino

Não Binário

5. Nível de Escolaridade * Marcar apenas uma oval.

Especialista

Mestre

Doutor

6. Qual a sua formação profissional? *

- 7. Local da escola que atua na gestão do curso integrado em enfermagem: Marcar apenas uma oval.**
-

- Salvador
- Riachão do Jacuípe
- Miguel Calmon
- Teixeira de Freitas

8. **Quanto tempo trabalha nesta escola?** * *Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

9. **Quanto tempo trabalha na gestão desta escola?** * *Marcar apenas uma oval.*

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- 16 a 20 anos
- Acima de 20 anos

10. **Qual o cargo ocupa nesta escola?** *

11. **Qual a carga horária do cargo que ocupa nesta escola?** *

12. **Trabalha em outra instituição? Qual a carga Horária?** *

13. **Você tem um dia da semana da sua preferência para realizar a entrevista? Qual o melhor horário?** *

14. **Qual a melhor forma de contato para proceder a entrevista? Whatsapp, telefone fixo, telefone móvel ou Skype.** * Por favor, escreva abaixo a melhor opção colocando número para contato com DDD ou nome da conta do Skype

Powered by

 Google Forms

ANEXO A - Carta de aprovação do comitê de ética em pesquisa da UFBA

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Panorama da Educação Técnica em Enfermagem na modalidade Integrada: limites, avanços e possibilidades

Pesquisador: GILBERTO TADEU REIS DA SILVA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 15582919.0.0000.5531

Instituição Proponente: Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA CIENCIA, TECNOLOGIA E INOVACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.461.727

Apresentação do Projeto:

Trata-se da 2ª versão do projeto: Panorama da Educação Técnica em Enfermagem na modalidade Integrada: limites, avanços e possibilidades. Pesquisador apresenta as adequações éticas sugeridas pelo CEPEE.UFBA.

Objetivo da Pesquisa:

Vide parecer consubstanciado n.3.448.044 de 10 de julho de 2019.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Vide parecer consubstanciado n.3.448.044 de 10 de julho de 2019.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide parecer consubstanciado n.3.448.044 de 10 de julho de 2019.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram pensados com adequação das informações no TCLE.

Recomendações:

Apresentar relatório parcial e final ao CEPEE.UFBA via Plataforma Brasil.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sugiro parecer de aprovação.

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canaleta CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7815 Fax: (71)3283-7815 E-mail: cepee.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.461.727

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1366686.pdf	10/07/2019 13:52:01		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Pesquisa.docx	10/07/2019 13:49:01	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_Atual.pdf	12/06/2019 15:04:03	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Coparticipante_EEUFBA.pdf	12/06/2019 15:01:52	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Proponente_EEUFBA.pdf	12/06/2019 14:59:14	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Panorama_Comite_de_Etica_Bahia.pdf	05/06/2019 15:10:43	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_Escola_Carlos_Cornea.PDF	02/06/2019 16:09:02	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termos_Escola_Extremo_Sul.pdf	02/06/2019 16:08:37	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Concessao_Colegio_N_S_da_Conoelcao.pdf	02/06/2019 16:05:33	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Coparticipante_Colegio_N_S_Conoelcao.pdf	02/06/2019 16:03:24	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_COMPROMISSO_DO_PESQUISADOR.docx	02/06/2019 16:01:13	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
 Bairro: Canaleta CEP: 41.110-060
 UF: BA Município: SALVADOR
 Telefone: (71)3283-7815 Fax: (71)3283-7815 E-mail: cepes.ufba@ufba.br

UFBA - ESCOLA DE
ENFERMAGEM DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA
BAHIA



Continuação do Parecer: 3.401.727

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Concessao_Bacia_do_Jaculpe_I.pdf	02/06/2019 16:00:45	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Coparticipante_Bacia_do_Jaculpe.pdf	02/06/2019 15:59:26	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.docx	02/06/2019 15:52:31	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Orçamento	Orcamento_da_Pesquisa.docx	02/06/2019 15:52:08	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronograma_da_Pesquisa.docx	02/06/2019 15:46:24	GILBERTO TADEU REIS DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 19 de Julho de 2019

Assinado por:
Maria Carolina Ortiz Whitaker
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Augusto Viana S/N 3º Andar
Bairro: Canela CEP: 41.110-060
UF: BA Município: SALVADOR
Telefone: (71)3283-7815 Fax: (71)3283-7815 E-mail: cepes.ufba@ufba.br