

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM BIOCÊNCIAS E SAÚDE MESTRADO**

MARIVANIA MENEGARDE

A FORMAÇÃO EM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DO  
EGRESSO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO  
OESTE DO PARANÁ

CASCAVEL-PR  
ABRIL/2021

MARIVANIA MENEGARDE

A FORMAÇÃO EM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DO  
EGRESSO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO  
OESTE DO PARANÁ

DISSERTAÇÃO apresentada ao Programa De Pós-Graduação em Biociências e Saúde – Mestrado, do Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Biociências e Saúde.

Área de concentração: Biologia, processo saúde-doença e políticas de saúde

ORIENTADORA: Rosa Maria Rodrigues

CASCADEL-PR

ABRIL/2021

## FICHA CATALOGRAFICA

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Mf Menegarde, Marivania  
A FORMAÇÃO EM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM SOB A  
ÓTICA DO EGRESSO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL NO OESTE DO PARANÁ / Marivania  
Menegarde; orientador Rosa Maria Rodrigues. --  
Cascavel, 2021.  
124 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de  
Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do  
Paraná, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde,  
Programa de Pós-Graduação em BioCiências e Saúde,  
2021.

1. Educação Profissionalizante. 2. Avaliação. 3.  
Educação em Enfermagem. I. Rodrigues, Rosa Maria,  
orient. II. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### MARIVANIA MENEGARDE

A FORMAÇÃO EM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DO EGRESSO EM UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO OESTE DO PARANÁ

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Biociências e Saúde em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Biociências e Saúde, área de concentração Biologia, processo saúde-doença e políticas de saúde, linha de pesquisa Práticas e políticas de saúde, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

*Rosa Maria Rodrigues*

\_\_\_\_\_  
Orientador(a) - Rosa Maria Rodrigues

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

*Solange de Fatima Reis Conterno*

\_\_\_\_\_  
Solange de Fatima Reis Conterno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

*Adriana Katia Corrêa*

\_\_\_\_\_  
Adriana Katia Corrêa

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto-USP/SP

Cascavel, 28 de abril de 2021

## DEDICATÓRIA

A todas as mulheres da enfermagem, que assim como eu, criam filhos sozinhas, acumulam plantões ou outra modalidade de emprego, limpam a casa na folga e, ainda assim, se esforçam todos os dias para deixar para o mundo e principalmente aos filhos um legado de bons exemplos em relação a se buscar uma formação acadêmica, em batalhar pela garantia do pleno exercício da cidadania e a manutenção diária de seus valores pessoais. Que não se dobram facilmente diante das dificuldades, que vivem dias bons e outros não tão bons assim, mas sabem que tudo passa nessa vida.

A todas as mulheres que se sacrificam nessa pandemia do COVID-19, que deixam suas casas, o conforto da sua cama em um domingo as 06h:00 da manhã, mas vão a luta pela recuperação da saúde de pessoas que elas nunca viram na vida, sim isso tudo é mistério da alma feminina; mas também é necessidade por fazerem parte de uma categoria profissional tão mal remunerada e esse dinheiro do final de semana garante uma roupa nova para o filho, um tênis novo e quem sabe juntando um pouco dá até pra comprar uma TV nova ou quem sabe trocar o carro, também é uma necessidade de sobrevivência pessoal e de quem se ama.

Dedico esse trabalho e as horas de leitura e estudo nessa temática a essas mulheres que fazem parte dessa profissão historicamente em construção, pois isso é uma luta diária e feita em sua maioria por mulheres.

A vida é de quem se atreve, de quem se posiciona!

“Mulheres comportadas raramente fazem história”.

Marilyn Monroe

## **AGRADECIMENTOS**

A minha orientadora Rosa Maria Rodrigues; minha eterna gratidão pela oportunidade em cursar o Mestrado.

A todos que em algum momento me auxiliaram para que eu pudesse estar presente nas atividades do Mestrado.

## RESUMO

MENEGARDE, M. **A formação em curso Técnico em Enfermagem sob a ótica do egresso em um centro estadual de educação profissional no oeste do paraná.** Total de páginas 123. Disserta o (Mestrado). Programa de Pós-Gradua o em Biociências e Saúde, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Campus Cascavel, Unioeste, 2021.

A educa o profissional técnica de nível médio   um dos espaços menos explorados por pesquisas no campo educacional comparativamente aos demais, como a educa o fundamental e a educa o superior.   nesse campo que ocorre a forma o para atuar em diversas profissões, inclusive na área da enfermagem. Objetivo geral: avaliar a forma o ofertada no curso técnico em enfermagem em um Centro Estadual de Educa o técnica de nível médio, sob a  tica do egresso e como objetivos específicos traçar o perfil dos egressos da escola técnica; identificar como avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso; avaliar, na perspectiva dos egressos, a forma o recebida em rela o a sua atua o profissional. Estudo de caso, sustentado em um estudo exploratório, descritivo, com abordagem quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram coletados por meio de questionário on-line com questões abertas e fechadas e enviado por aplicativo de mensagens aos egressos formados entre os anos de 2014 e 2018. Os dados qualitativos foram obtidos mediante entrevistas com questões abertas enviadas por aplicativo de mensagens, para dois alunos de cada semestre, sorteados aleatoriamente na lista dos egressos. Os dados quantitativos foram sistematizados em tabelas e analisados de forma descritiva e os qualitativos sistematizados pela análise de conteúdo na modalidade de análise temática. Do processo de sistematiza o e análise resultaram dois artigos. Artigo 1: “Avalia o de egressos sobre a forma o no curso técnico em enfermagem de um centro estadual de educa o profissional” respondeu aos objetivos do estudo e mostra que os egressos são na maioria mulheres, casadas, com menos de 40 anos, que conseguiram trabalho até seis meses após a conclusão do curso em hospitais privados; a maioria das disciplinas foi considerada suficiente para atua o profissional, com percentuais acima de 80%. Nos dados qualitativos sistematizaram-se as temáticas: a forma o técnica   passaporte para a inser o no mundo do trabalho; da forma o técnica   forma o humana integral; do papel dos professores na forma o e das coisas que poderiam ser diferentes no curso técnico em enfermagem. Nele se concluiu que a forma o foi suficiente e determinante na vida dos egressos para inser o e permanência no trabalho mostrando a importância de espaços públicos de forma o técnica em enfermagem. O artigo 2, intitulado “O bom professor na percep o de egressos de um curso para técnicos em enfermagem” objetivou evidenciar as percep es de técnicos em enfermagem acerca do que seja um bom professor. Sistematizaram-se as temáticas: o bom professor e suas atitudes; o bom professor   aquele que domina o que ensina e o bom professor domina métodos de ensino. Conclui-se neste artigo, a complexidade de ser bom professor, pois envolve motiva es extr secas e intr secas que o afetam e, neste contexto precisa construir-se um profissional. Os resultados mostram que a escola cumpre sua fun o no contexto social formando profissionais aceitos no mundo do trabalho e com professores preparados.

**Palavras-Chave:** Educa o Profissionalizante, Avalia o, Educa o em Enfermagem.

## ABSTRACT

MENEGARDE, M. **Training in a Nursing Technician course from the perspective of the graduate in a state professional education center in western Paraná.** Total pages 123. Dissertation (Masters). Postgraduate Program in Biosciences and Health, Center for Biological and Health Sciences, Campus Cascavel, Unioeste, 2021.

Secondary level technical professional education is one of the spaces less explored by research in the educational field compared to others, such as fundamental education and higher education. It is in this field that training takes place to work in various professions, including nursing. General objective: to evaluate the training offered in the technical course in nursing at a State Center for High School Technical Education, from the perspective of the graduate and as specific objectives to outline the profile of graduates from the technical school; identify how they evaluate the teaching-learning process experienced in the course; evaluate, from the perspective of the graduates, the training received in relation to their professional performance. Case study, supported by an exploratory, descriptive study with a quantitative and qualitative approach. Quantitative data were collected through an online questionnaire with open and closed questions and sent by messaging app to graduates between 2014 and 2018. Qualitative data were obtained through interviews with open questions sent by messaging app, for two students each semester, randomly drawn from the list of graduates. Quantitative data were systematized in tables and analyzed descriptively, and qualitative data were systematized by content analysis in the form of thematic analysis. Two articles resulted from the systematization and analysis process. Article 1: "Evaluation of graduates on training in the technical nursing course of a state professional education center" responded to the objectives of the study and shows that the graduates are mostly married women, under 40 years of age, who have managed to work until six months after completing the course in private hospitals; most subjects were considered sufficient for professional practice, with percentages above 80%. In the qualitative data, the themes were systematized: technical training is a passport to entry into the world of work; from technical training to integral human training; the role of teachers in training and the things that could be different in the technical nursing course. It concluded that training was sufficient and decisive in the lives of graduates for insertion and permanence in work, showing the importance of public spaces for technical training in nursing. Article 2, entitled "The good teacher in the perception of graduates of a course for nursing technicians" aimed to highlight the perceptions of nursing technicians about what a good teacher is. The themes were systematized: the good teacher and his attitudes; the good teacher is the one who masters what he teaches and the good teacher masters teaching methods. This article concludes the complexity of being a good teacher, as it involves extrinsic and intrinsic motivations that affect you and, in this context, a professional needs to be built. The results show that the school fulfills its role in the social context, forming professionals who are accepted in the world of work and with prepared teachers.

**Key words:** Vocational Education, Assessment, Nursing Education.

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

APPAF: Associação de Pais, Professores, Alunos e Funcionários

BID: Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEEP: Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto

CELEM: Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

CNS: Conselho Nacional de Educação

COFEN: Conselho Federal de Enfermagem

DNSP: Departamento Nacional de Saúde Pública

EEAN: Escola de Enfermagem Anna Nery

LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PARANATEC: Agência de Desenvolvimento do Ensino Técnico

PROEM: Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio

SEBRAE: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEED: Secretaria Estadual de Educação

SENAC: Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAR: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2 OBJETIVO GERAL</b> .....	17
<b>2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b> .....	17
<b>3 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	18
<b>3.1 A educação profissional no Brasil</b> .....	18
<b>3.2 A formação em enfermagem e de técnicos em enfermagem no Brasil</b> .....	31
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	38
<b>4.1 Tipo de Estudo</b> .....	38
<b>4.3 População e amostra</b> .....	42
<b>4.4 Instrumento e procedimentos para coleta de dados</b> .....	42
<b>4.5 Análise dos dados</b> .....	46
<b>5 RESULTADOS</b> .....	47
<b>Artigo 1</b> .....	48
<b>Artigo 2</b> .....	78
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO</b> .....	103
<b>7 REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO</b> .....	105
<b>APÊNDICE A</b> .....	112
<b>APÊNDICE B</b> .....	116
<b>APÊNDICE C</b> .....	117
<b>ANEXO A</b> .....	119
<b>ANEXO B</b> .....	124

## 1 INTRODUÇÃO

A partir das vivências oportunizadas no cotidiano da sala de aula, no ensino da educação profissional para técnicos em enfermagem é possível deparar-se com os mais variados desafios, desde os relacionados aos contextos histórico, político e econômico do país, até os múltiplos fatores pessoais inerentes a docentes e discentes na busca pelo melhor resultado para o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, a formação profissional no ensino técnico de nível médio, cujo objeto deve ser a socialização de conhecimento técnico e científico e de instrumentos que possam conduzir o egresso a ser um agente de mudança no contexto do trabalho, pode ser estudada na perspectiva de evidenciar como essa formação prepara seus alunos para a atuação profissional.

A educação profissional é um dos espaços educativos menos explorados pelo campo educacional comparativamente aos demais momentos da educação básica e da educação superior, especialmente no que tange pesquisas que resgatem sua história, uma vez que os estudos privilegiam a educação das elites que se destacam como mais importantes para a construção do país (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002). Estudos avaliativos que se voltem para a correlação entre a formação e a atuação dos técnicos, no caso técnicos em enfermagem, ainda são experiências pouco relatadas na literatura.

A história da educação profissional no Brasil revela marcas de uma formação com características próprias, voltada para uma parcela da população que não ascenderia aos níveis superiores de formação (CUNHA, 2000). A própria terminologia para fazer referência à educação profissional conta com uma gama de significados que a colocaria como o preparo para o trabalho manual (GALLINDO, 2013). Além disso, tem estreita ligação com as mudanças nos processos produtivos que tiveram espaço na constituição econômica brasileira, o que configurou, no Brasil, a chamada dualidade educacional – formação de acordo com a classe social, conformando diferentes possibilidades de acesso à educação, a depender da classe social a que se pertence (CUNHA, 2000). Tal conceito distancia esse tipo de formação, portanto, da reflexão teórica que deveria ser a marca de todos os processos de formação, especialmente nos anos finais da educação básica e na educação superior.

Dentre os cursos da educação profissional está contemplada a oferta do curso Técnico em Enfermagem, que prepara profissionalmente um dos integrantes da equipe de enfermagem, composta por enfermeiros, técnicos, auxiliares de enfermagem, parteiras e obstetrias (COFEN, 2021). Nem sempre a formação dos demais trabalhadores integrantes da equipe de enfermagem (auxiliares e técnicos em enfermagem) foi realizada na modalidade de educação profissional técnica de nível médio, bem como as demais formações profissionais no Brasil que, a partir de 2004 alçaram a essa categoria, tendo em vista superar a dualidade educacional característica da formação de trabalhadores (BRASIL, 2004; BRASIL, 2012a).

A realização deste estudo se articula, portanto, com o processo de constituição da enfermagem e de seu ensino, que desde sua criação tem passado por diversas mudanças, sejam no mundo ou no Brasil, as quais seguiram um contexto semelhante se comparada a trajetória longitudinal da história da Educação Profissional, que se voltava a prover cuidados aos menos favorecidos. No Brasil, bem como na Inglaterra, considerada o berço da Enfermagem Moderna no mundo, profissionalizava-se a enfermagem, pelo trabalho de Florence Nightingale, e no Brasil pela figura de Ana Justina Ferreira Neri, que vivenciaram a Guerra para cuidar de quem se encontrava fragilizado (OGUISSO; CAMPOS; MOREIRA, 2011; GEOVANINI *et al.*, 2019).

Na Enfermagem brasileira, o cuidado humano se desenvolvia de forma empírica e o advento da preparação para este trabalho visava o atendimento para hospitais militares e, posteriormente, à população em geral. Em 1890 houve a primeira tentativa de organização da formação de enfermeiros na Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras que funcionava no Hospício Nacional de Alienados no município do Rio de Janeiro, com duração de dois anos para prestar assistência hospitalar, hoje conhecida por Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (DAN; CANHETE; SANTOS, 2014).

Em 1916 foi criada a Escola Prática de Enfermeiras da Cruz Vermelha para o ensino de voluntários e, em 1920, o curso para enfermeiras visitadoras da mesma escola. Somente em 1923 considera-se que houve a introdução e organização da Enfermagem Moderna no Brasil, após a criação no Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), do serviço de Enfermeiras, gerenciado na época pelo médico Carlos Chagas (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

O ensino da enfermagem desenvolvido pelo DNSP partia do princípio de formar profissionais que atuassem no saneamento da área urbana, devido às epidemias como Febre Tifóide, Febre Amarela e Varíola, para garantir a continuidade da expansão do comércio com o exterior. Esta formação foi conduzida pelas enfermeiras da Fundação Rockfeller, as quais foram enviadas ao Brasil para organizar o serviço de Enfermagem e dirigir a escola criada em 1922 com o nome de Escola de Enfermagem do DNSP, que em 1926 recebeu o nome de Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN) e, em 1931, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

No decorrer da construção da identidade do profissional da enfermagem, diversas mudanças, baseadas na ciência, estudos, evidências e avanços tecnológicos fizeram com que esta prática, anteriormente empírica passasse a ter a necessidade de implementar um novo perfil pautado em conhecimentos científicos. Nessa vertente, em 1941, na Escola de Enfermagem Ana Neri, iniciou-se a formação de pessoal de nível auxiliar, tendo em vista que a formação de nível superior era em número insuficiente para atender a demanda de pessoas com conhecimento mínimo para exercer a atividade. Iniciou-se então um curso de nível auxiliar com menor tempo de duração em relação ao nível superior em Enfermagem (ROCHA; NOGUEIRA; ZEITOUNE, 2005).

É neste contexto que em 1949 foi aprovada a primeira regulamentação do ensino de enfermagem, quando se formalizaram dois cursos: de enfermagem com duração de 36 meses, e o curso de auxiliar de enfermagem com duração de 18 meses (BRASIL, 1949; GOTTEMS; ALVES; SENA, 2007). Portanto, a formação de uma categoria auxiliar ao enfermeiro, no Brasil tem seu registro oficial de nascimento no ano de 1949.

Com o passar do tempo e a inserção cada vez mais acelerada de diversos recursos tecnológicos, o aprofundamento da pesquisa, e em decorrência do avanço da ciência, assim como em outros segmentos profissionais para a enfermagem, a formação de técnicos começou a ganhar contornos, que ficaram estabelecidos com a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Na enfermagem, a necessidade da criação dos cursos técnicos em enfermagem se justificava pela lacuna entre o conhecimento do auxiliar de enfermagem e o do enfermeiro, pois para o seu exercício profissional era necessário apenas ensino fundamental. Sendo assim, em 1966 foi criado o curso

Técnico em Enfermagem (BRASIL, 1961; CAVERNI, 2005), como forma de ampliar a interface entre o trabalho do enfermeiro e das categorias auxiliares, bem como para fortalecer a política para formação de técnicos em enfermagem tendo em vista o cenário político econômico do País.

Feitas estas breves pontuações históricas, que serão aprofundadas adiante, considera-se que estudar a formação de técnicos é um tema relevante, pois esta categoria é a que constitui a maior parte dos trabalhadores da enfermagem. Atualmente, há um total 2.432.299 profissionais, sendo que 429.182 (17,65%) são auxiliares de enfermagem, 1.408.311 (57,9%) técnicos em enfermagem, 594.503 (24,44%) enfermeiros e 303 (0,01%) obstetrizas (COFEN, 2021), dados que atestam que o cuidado de enfermagem é assumido, em sua maior parte, pelos técnicos em enfermagem. Portanto, entender como os técnicos em enfermagem avaliam sua formação e o quanto ela contribuiu para sua atuação profissional é o objeto deste estudo.

Frente à complexidade desta profissão que desempenha suas atividades nos mais diferentes campos de atuação, deve-se mencionar que ao acompanhar as mudanças da sociedade enfrenta desafios para o seu qualificado exercício necessitando reflexão diária a fim de garantir o cumprimento do exercício técnico e de compromisso para com a sociedade na garantia da assistência de qualidade à saúde da população (RAMOS; FREITAS; SILVA, 2011).

Diante de constantes mudanças nos processos produtivos percebe-se que cada vez mais o mundo do trabalho busca profissionais com um perfil inovador e com condições de acompanhar a dinâmica tecnológica; as instituições necessitam que eles tenham capacidade técnica e que busquem soluções para adversidades encontradas no complexo desempenho do trabalho (DIAS; PAIVA, 2009; RODRIGUES; ANDRADE, 2017).

As aceleradas mudanças impõem às entidades formadoras de profissionais a necessidade de adaptação, ofertando um ensino que atenda a essas exigências, proporcionando ao aluno metodologias que o levem a ter pensamento crítico-reflexivo e que desenvolvam a capacidade de assimilação e acomodação de conhecimentos diante das situações naturais da profissão, assim como nas adversidades do cotidiano (DIAS; PAIVA, 2009; RODRIGUES, ANDRADE, 2017). Ao refletir sobre esse modelo de profissional que tem sido exigido pelo mundo do trabalho, questiona-se se a formação ofertada pela educação profissional cumpre os

requisitos necessários para a sua formação integral, a qual busca integrar a formação para o trabalho, a ciência e a cultura.

Para Cerqueira *et al.* (2009), se a escola cumpre sua função educativa e de preparação para o mundo do trabalho, ela seria uma unidade facilitadora da inserção e continuação da vida profissional do indivíduo, uma escola com características de inclusão que proporciona a obtenção da cidadania com características crítico-reflexivas. A avaliação dessa formação a partir dos egressos pode contribuir para o acompanhamento, desenvolvimento, reformulação e, se necessário, novos caminhos para o curso Técnico em Enfermagem.

Quando se realizam pesquisas sobre a vida do indivíduo pós-término do curso, é possível identificar se a escola realmente está contribuindo para a formação que se propõe. Assim como o Governo do Estado do Paraná, que desde o ano de 2003 iniciou discussão em âmbito estadual, com a retomada da Educação Profissional, contando com a participação dos professores da rede em suas Diretrizes da Educação Profissional para qualificar os processos de formação.

As orientações para a educação profissional direcionam para modelos de formação que considerem a emancipação para o trabalho, com vistas à construção de uma sociedade justa, que considere as diversas relações e fenômenos encontrados ao longo do exercício profissional. No Paraná, esses pressupostos orientadores revelam uma compreensão desta modalidade de educação que rompe com a exclusiva adequação da formação ao mercado de trabalho, à empregabilidade e laboralidade; adota-se o compromisso com a formação humana do educando a qual requer o ato de apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais, por meio do acesso dado pela escola (PARANÁ, 2006). Portanto a análise de projetos de formação em relação a atuação dos egressos pode indicar se esses pressupostos estão orientando os processos de formação.

O Centro Estadual de Educação Profissional (CEEP) Pedro Boaretto Neto é uma escola estadual, com diversos cursos desta modalidade de ensino médio que iniciou suas atividades em 2003, quando a formação para profissões técnicas foi retomada no Paraná. Dentre os cursos há o de técnico em enfermagem, que iniciou no ano de 2005 (BUGS *et al.*, 2015). A questão que se buscará responder é como os Técnicos em Enfermagem da escola de educação Profissional Pedro Boaretto

Neto, formados entre os anos de 2014 e 2018 avaliam a formação vivenciada em relação a sua inserção no mundo do trabalho?

Parte-se então do entendimento de que a escola deve cumprir a sua missão enquanto formadora de indivíduos profissionalizados com possibilidades de exercício profissional na área de enfermagem. Isso tudo com a finalidade de consolidar o que foi mediado pelos professores em sala de aula, em laboratório e campo de estágio, com conhecimento científico e com o esclarecimento da necessidade de buscar o constante aperfeiçoamento, tendo em vista as mudanças frequentes da área de saúde. Sendo assim, pressupõe-se que a formação técnica em enfermagem oferecida pelo Governo do Estado do Paraná no CEEP Pedro Boaretto Neto forma indivíduos com conhecimento científico e de relações humanas necessárias para atuar nos cuidados do indivíduo, família e coletividade, em todas as fases evolutivas. Os profissionais formados no CEEP têm a capacidade de desenvolver atividades nos três níveis de atenção à saúde e com condições de refletir sobre seus atos durante a assistência de enfermagem.

## **2 OBJETIVO GERAL**

- Avaliar a formação ofertada no curso técnico em enfermagem em um Centro Estadual de Educação técnica de nível médio, sob a ótica do egresso.

### **2.1 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Traçar o perfil dos egressos da escola técnica.
- Identificar como os egressos avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso.
- Avaliar, na perspectiva dos egressos, a formação vivenciada em relação com sua atuação profissional.

### 3 REVISÃO DE LITERATURA

#### 3.1 A educação profissional no Brasil

O estudo de uma realidade específica remete a sua construção histórica no contexto geográfico, político e econômico em que se insere, cumprindo recuperar a história da educação profissional, em que se origina a formação de técnicos em enfermagem na atualidade.

Quando chegaram no Brasil, Pedro Alvarez Cabral e sua companhia encontraram uma população indígena que não vivia em uma sociedade organizada por classes, mas de forma livre, com direitos iguais e com divisão do trabalho entre o que era função dos homens e o que era atribuído às mulheres. Era primitiva, baseada na caça, pesca e coleta de frutos e plantas; uma economia direcionada para a subsistência. A educação era espontânea, direcionada aos interesses comuns da tribo de forma integral e incorporada ao cotidiano (SAVIANI, 2007).

A colonização do Brasil contou com a participação ativa das ordens religiosas, entre eles os Frades Franciscanos, os quais percorreram aldeias a fim de levar a catequese e a instrução que consistia em lavrar a terra e pequenos ofícios. Outras ordens religiosas estiveram no Brasil, como Beneditinos, Carmelitas, Mercedários, Oratorianos, Capuchinhos e os Jesuítas; esses últimos, chefiados por Manuel de Nóbrega (SAVIANI, 2007), foram os que mais se destacaram neste período histórico, tanto nas ações de educação, quanto nas de saúde.

Os Jesuítas vieram para o Brasil por determinação do Rei de Portugal, dando sequência ao modelo de trabalho dos Frades Franciscanos e o aprimorando, a ponto de exercer, pelos dois primeiros séculos após o descobrimento do Brasil, um monopólio sobre a educação, sendo considerado o esboço do sistema educacional que se seguiu até a Reforma Pombalina (PAIVA, 2015).

A educação Jesuíta foi iniciada pelo ensino da língua portuguesa, a doutrina Cristã, a alfabetização, a música e o trabalho agrícola, com o objetivo de implementar as atividades que vinham sendo desenvolvidas com a população local. Após constatar que a dinâmica de trabalho até então desenvolvida pelos padres era precária, a Ordem Jesuíta, por intermédio do padre Inácio de Loyola, implantou a Companhia de Jesus para ampliar a modalidade de ensino e abranger uma

extensão maior da população. A estratégia principal utilizada pela Companhia de Jesus para a educação dos gentios – nome dado aos índios que não eram cristãos – foi a de atrair as crianças e, conseqüentemente, atuar sobre os pais iniciando assim o processo de conversão ao cristianismo (SAVIANI, 2007).

O Padre José de Anchieta teve um papel importante na Companhia de Jesus em 1556, criando a gramática da língua indígena, o que daria características de organização, ao trabalho pedagógico no novo mundo. Em 1564 foi fundado o primeiro colégio para brancos, que chegaram após o descobrimento do Brasil. O Colégio Bahia recebia os órfãos portugueses e os filhos da elite portuguesa e pontualmente algum índio (SAVIANI, 2007).

Sob o comando do padre Manuel da Nóbrega, os jesuítas e suas obras se espalharam pelo país em regiões como São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Em 1570, já possuíam oito estabelecimentos de ensino, sendo cinco escolas de nível elementar e três colégios de nível médio (ROSÁRIO; SILVA, 2015).

As escolas e colégios jesuítas, mantidas pelo Governo de Portugal, eram formadoras de sacerdotes para a catequese e cuidavam em educar índios, mamelucos e crianças brancas. Tornaram-se fundamentais para a preservação do ensino da fé católica e da manutenção da moral, sem a preocupação de qualificar para o trabalho. A partir de então dava-se início à formação de diversas escolas, seminários e missões católicas até 1759, quando os Jesuítas foram expulsos do Brasil (ROSÁRIO; SILVA, 2015).

Entre 1750 e 1777 data a primeira reforma educacional do Brasil, implementada por Sebastião José de Carvalho e Melo, o qual recebeu do título de Marquês de Pombal pelo Decreto do Rei D. José I de Portugal, em 16 de setembro de 1769. Essa reforma partiu de interesses particulares em prol da expansão econômica portuguesa e do fortalecimento do regime absolutista. A reforma pombalina, como ficou conhecida, abalou o aparelhamento educacional já existente sem a implementação de um novo modelo, retrocedendo o desenvolvimento da educação brasileira, à época organizada pelos Jesuítas (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES; 2018; SHIGUNOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019).

Durante sua trajetória, um episódio marcante foi a proclamação do alvará de 28 de junho de 1759, que publicava o fechamento dos colégios Jesuítas, fato que se deveu ao modelo de educação jesuítica, considerado inadequado aos interesses comerciais da Coroa Portuguesa, pois a Companhia de Jesus tinha por objetivo

servir aos interesses da fé. Pombal passou a organizar a escola de forma a atender aos interesses do Estado e se colocava no lugar do sistema de educação dos Jesuítas, baseado na seriação dos estudos (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018; SHIGUNOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019); propunha em sua reforma educacional, três principais objetivos: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo (GALLINDO, 2013).

Um ensino fragmentado e disperso, ministrado por aulas isoladas, ficando evidenciado que a reforma educacional era uma forma de adequar o sistema educacional, favorecendo o desenvolvimento econômico de Portugal para sua manutenção e fortalecimento. Em 1777, com a morte do rei D. José I, o poder de Pombal ruiu e, em 1779, foi acusado de abuso de poder, corrupção e fraude. Em 1781 foi condenado e exilado em seu palácio em Pombal (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018; SHIGUNOV NETO; STRIEDER; SILVA, 2019).

A educação profissional Brasileira, por sua vez, sempre marcada por legislações que atendem a política de formação conforme o contexto econômico e político de cada momento, até o início do século XIX, não tinha uma sistematização de ensino, e este ocorria de forma espontânea, ligada ao próprio processo de trabalho. Os três primeiros séculos da história do Brasil foram marcados pela colonização portuguesa, a qual a partir de um ano da chegada da corte portuguesa, em 1808, deu início à formação profissional, ainda que baseada no ensino para os órfãos e demais considerados “sem sorte” (SÁ *et al.*, 2015).

Após a chegada da Coroa Portuguesa em 1808, iniciou-se a educação profissional justificada na formação de mão de obra para a nascente atividade industrial, para auxiliar o comércio de interesse da Metrópole. Atendia, além disso, ao propósito de retirar as crianças da rua, onde eram reconhecidos como desocupados e a função de profissionalizá-los era dada às entidades religiosas e filantrópicas da época (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018), iniciativas que marcaram a identidade da educação profissional.

Como forma de atender a esta população, o governo decidiu que os órfãos fossem encaminhados às Companhias de Aprendizes Artífices e as Companhias de Aprendizes de Marinheiros, cuja finalidade era formar um grupo profissional para atuar na marinha e na guerra. Mesmo após a Proclamação da República, em 1889, essas escolas continuaram sendo mantidas em alguns estados, proporcionando a

base para a construção de uma rede de escolas profissionalizantes (GARCIA; DORSA; OLIVEIRA, 2018).

A criação do Colégio das Fábricas em 1809, pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI, coincidia com a suspensão da proibição do funcionamento da indústria manufatureira no Brasil, onde até então, apenas pequenas manufaturas/oficinas funcionavam, sendo estas para consumo interno das famílias ou das comunidades em que viviam. Em 1816 foi proposta a Escola de Belas Artes, para o ensino da ciência e do desenho da mecânica e, em 1861 foi criado, por decreto real, o Instituto Comercial do Rio de Janeiro. Às pessoas formadas por este instituto seria dado preferência na ocupação dos cargos. Do mesmo modo, várias outras instituições foram criadas, como o Liceu de Artes e Ofícios, na segunda metade do século XIX (BRASIL, 1999).

Com a abolição da escravatura em 1888 e o estabelecimento do regime federativo, alguns governos estaduais desenvolveram novos moldes de educação profissional. O governador do Rio de Janeiro, Nilo Peçanha, em 1906 fundou três escolas de ofícios as quais formariam para o trabalho industrial e manufatureiro; essa iniciativa foi implementada em 19 estados da federação, constituindo uma rede de escolas de aprendizes que, posteriormente, seriam conhecidas como a rede federal de escolas técnicas (MANFREDI, 2002).

A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública nos anos de 1930 organizava o esboço de uma educação nacional que fosse implementada em todo o território nacional. O primeiro-ministro da educação foi Francisco Campos, que se destacou pela organização do ensino secundário seriado e enciclopédico, pois oferecia estudo secundário em sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar (GALLINDO, 2013).

Em 1931, com o Decreto nº 20.158/31, conhecido como decreto Francisco Campos, o ensino comercial foi organizado regulamentando a formação para diferentes atividades comerciais. Neste contexto era crescente a força de trabalho industrial, durante a presidência de Getúlio Vargas, quando se percebia a necessidade de avançar na construção de uma estrutura jurídica e política como suporte para unificar o poder do Estado. Era evidente a necessidade da reforma educacional, pois o quadro econômico e político do país havia mudado; era necessário um modelo de ensino moderno que acompanhasse essas mudanças. No

entanto, o modelo de educação proposto pelo Ministro Campos evidenciava a dualidade da educação, quando propunha uma educação que seria direcionada a quem estaria apto a governar e outra para os que iriam realizar as atividades práticas (FELTRIN; CORRÊA; RIGUE, 2018).

As mudanças atingiram os vários níveis de ensino: secundário, comercial e superior. Foi criado o Sistema Universitário, com estatuto próprio e organização da Universidade do Rio de Janeiro. O ensino secundário foi aperfeiçoado com o ideário de uma formação propedêutica para o ensino superior e os cursos técnicos profissionais foram organizados como visto ensino comercial, o qual não oportunizava a admissão dos alunos ao ensino superior, pois possuía caráter de terminalidade de formação escolar, privilégio específico dos que concluíam o ensino secundário propedêutico (FELTRIN; CORRÊA; RIGUE, 2018).

As significativas transformações que ocorriam no país deveriam acompanhar o processo de industrialização. Mesmo em uma sociedade com predominância de analfabetos, a qualificação dos trabalhadores já se fazia necessária. A presença de imigrantes com elevado grau de instrução foi um dos elementos que contribuiu para gerar diversos questionamentos quanto ao sistema de educação brasileiro (VIEIRA, [s.d.]), assim como as experiências de formação de trabalhadores nas ferrovias paulistas (CUNHA, 2000).

Neste contexto, uma das iniciativas foi o lançamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação em março do ano de 1932, sendo resultado da IV Conferência Nacional de Educação no ano de 1931, pois desde a década de 1920 já vinham acontecendo essas conferências, organizadas pela Associação Brasileira de Educação. A IV Conferência teve como tema: "As grandes diretrizes da educação popular". Foi presidida por Fernando de Magalhães e teve participação do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos (VIEIRA, [s.d.]).

O documento causou um certo impacto social, pois claramente criticava os princípios e a organização da educação ofertada até esse momento, em especial por sua fragmentação e desarticulação com a realidade da população. Colocava a necessidade de laicidade do ensino, e do Estado assumir a educação pública, dando acesso a toda a população, educação sem separação por classe social ou sexo, por meio de uma escola integral e única (VIEIRA, [s.d.]).

Defendia-se, no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que a questão educacional deveria ser repensada em seus aspectos filosófico, organizacional, de

bases psicobiológicas e de planejamento do sistema educacional. Acreditava-se que a educação deveria ser tratada com a mesma importância que os demais setores, pois não seriam resolvidos os problemas econômicos ou de produção sem o preparo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões (SAVIANI, 2007).

O documento refletia a luta pela defesa da escola pública, emergindo com uma proposta de construção de um sistema educacional que abrangia desde a educação infantil até a formação no ensino universitário. Ele expressou a posição de uma classe de educadores que lutou pela hegemonia da educação diante de uma sociedade já estruturada para ser dividida entre os que pensam e os que trabalham (SAVIANI, 2007).

Em 1934, o Ministério da Educação e da Saúde Pública era presidido por Gustavo Capanema, que em sua gestão elaborou e teve aprovado o Decreto Lei 4244 de 1942, que originou a reforma Capanema, criando as Leis Orgânicas do Ensino Secundário. Dentre suas finalidades, mantinha-se claro que esta modalidade de ensino era destinada às elites e mantinha-se o fato de os demais segmentos da educação serem destinados a formar mão de obra (BRASIL, 1942; FELTRIN; CORRÊA, RIGUE, 2018).

O Ensino secundário proposto nesta reforma era longo, tinha duração de sete anos e era dividido em dois ciclos, e até a década de 1950 foi o único curso pós primário que habilitava os estudantes a ingressarem no ensino superior, diferenciando esses estudantes dos que procuravam os cursos técnicos profissionalizantes e o normal (BRASIL 1942; DALLABRIDA, 2009). A diferenciação se dava na permissão do acesso, pois os egressos dos cursos secundários poderiam cursar qualquer curso superior que escolhessem, enquanto os do ensino técnico e do curso normal só acessariam o ensino superior na mesma área em que cursaram os sete primeiros anos (MANFREDI, 2002).

No entanto, esta reforma organizou o ensino, estabelecendo uma frequência escolar mínima obrigatória aos alunos, assim como a divisão do ensino em séries e detalhou o sistema de avaliação, conferindo a reestruturação do sistema no que dizia respeito à inspeção federal. Anterior a esse período, não se exigia a frequência escolar obrigatória e muitas famílias com condições financeiras abastadas proviam a educação dos filhos em casa, e escolhiam uma escola na qual realizariam os exames parcelados das disciplinas exigidas para a admissão no ensino superior. Essas escolas eram o Imperial Colégio Pedro II, criado em 1837 e os primeiros

liceus provinciais, instituições escolares que ministravam ensino secundário, os quais surgiram a partir da emancipação política do Brasil de Portugal em 07 de setembro de 1822. Estas, por sua vez ofertavam cursos preparatórios para os exames parcelados por disciplina; esse tipo de oferta tinha uma herança cultural do período imperial (1822-1889) (BRASIL 1942; DALLABRIDA, 2009).

Desde o início do século XX as empresas ferroviárias tinham escolas as quais eram destinadas à formação de operários que iriam realizar as manutenções de seus equipamentos, veículos e instalações. A primeira dessas escolas foi fundada em 1906: a Escola Prática de Aprendizes das Oficinas, no Rio de Janeiro, na Estrada de Ferro Central do Brasil. A aprendizagem era baseada na observação do que era executado pelos professores, chamados de Mestres e eram realizadas conforme surgia o serviço. Posteriormente surgiu em 1924 a Escola Profissional Mecânica no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, com um ensino baseado nas séries metódicas e a aplicação de testes psicotécnicos, os quais iriam selecionar os candidatos aos diversos cursos, excluindo possíveis agitadores ligados aos movimentos sindicais (CUNHA, 2000).

Ainda na década de 1940, em decorrência das leis orgânicas da gestão Gustavo Capanema, por não atenderem exatamente aos interesses da indústria emergente, o próprio governo acabou por criar um sistema de ensino profissional paralelo ao ofertado pelo Estado. Foram criadas as escolas do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac), tidas como fundamentais para elaboração de uma pedagogia própria para a educação profissionalizante, mesmo que essas tivessem características norte-americanas, as quais se baseavam no taylorismo e no fordismo, ou seja, preparar para o trabalho de forma a economizar movimentos desnecessários e sustentada em aparatos tecnológicos com a finalidade de atender a melhor produtividade do mercado de trabalho (GALLINDO, 2013). Foram experiências assumidas pelo nascente setor industrial pressionados pelo governo de Getúlio Vargas, a assumir a formação dos trabalhadores, uma vez que este setor não via a formação como sua responsabilidade e nem como investimento na melhoria do desempenho dos trabalhadores (CUNHA, 2000).

Com o fim do Estado Novo, na década de 1940, a dualidade educacional foi impactada pela volta de pessoas como Anísio Teixeira para a organização do trabalho educacional, propondo que a formação para o trabalho enfatizasse

disciplinas que agregavam um preparo geral no currículo. Desta forma deu-se início à possibilidade de reduzir as barreiras que separavam alunos entre aqueles que teriam uma formação profissional precoce e os que teriam a oportunidade de cursar o ciclo comum do 2º grau (CUNHA, 2014).

Com a Lei nº 5692 de 1971 fixaram-se as diretrizes e bases para o ensino dos 1º e 2º graus, que tinham por objetivo geral direcionar a formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, a qualificação para o trabalho e o exercício consciente da cidadania. Esta lei preconizava a profissionalização obrigatória e acesso universal ao ensino de segundo grau, deixando ao sistema educacional a formação e organização de recursos humanos, citando como justificativa do Governo Militar de Emilio Médici, a necessidade de indivíduos capacitados para suprir o então mercado de trabalho (BRASIL, 1971).

A Lei 5692/1971 introduziu a profissionalização compulsória no ensino médio, quando todas as instituições deveriam organizar seus projetos de formação nesta direção. Era a tentativa do governo militar de desviar a demanda crescente de jovens para o ensino superior, nas instituições públicas, para a formação de técnicos, anunciada como necessária para o setor produtivo. A experiência foi incapaz de alcançar seus propósitos, pois as escolas privadas que preparavam a maior parte dos que se candidatavam às instituições públicas ignoraram a política de profissionalização universal compulsória para seguir preparando seus alunos para os vestibulares. Além disso, facilidades com a expansão do ensino superior privado em instituições isoladas diminuíram a pressão por acesso ao ensino superior público, permitindo que se voltasse ao modelo precedente de forma que, em 1982 o Ministério da Educação, com a Lei nº 7.044, desobrigava a profissionalização compulsória no ensino médio (CUNHA, 2017).

Em 1996, com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394, a educação escolar foi organizada em dois níveis: educação básica e educação superior. Na educação básica estão a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação profissional técnica de nível médio, colocando como condição facultativa aos estabelecimentos de ensino médio desenvolver nos próprios estabelecimentos de ensino, ou em cooperação com instituições especializadas, a educação profissional (BRASIL, 1996).

Em 17 de abril de 1997, atendendo à necessidade de organizar a educação profissional prevista na LDB 9394/1996, foi publicado o decreto nº 2.208, o qual em

seu texto colocava que a educação profissional tinha por objetivo qualificar e prover meios de uma nova profissão a quem procurasse essa modalidade de ensino, independente do grau de escolaridade. Esta poderia ser desenvolvida de forma articulada com a escola regular ou em espaços especializados somente na formação profissional visando, especificamente, suprir as necessidades do mercado de trabalho (BRASIL, 1997; PEREIRA; PASSOS, 2012).

Diversos grupos, intelectuais, movimentos sociais e servidores da educação federal fizeram críticas e interrogações ao decreto 2208, pois eles defendiam a articulação da educação de nível médio com a educação profissional como uma consequência natural e posterior à educação básica, e colocá-la como uma mera complementação a esta última seria atender apenas a uma exigência do mercado de trabalho, fazendo com que se fortalecesse a divisão entre educação e trabalho (BRASIL, 1997; PEREIRA; PASSOS, 2012).

Com o Decreto nº 5154, de 23 de julho de 2004, a Educação Profissional foi reestruturada, quando se eliminou a possibilidade de profissionalização sem o cumprimento da escolaridade mínima; sendo, a partir desse decreto, desenvolvida em articulação com o ensino regular, e possibilitando a formação integrada da educação de nível médio e a educação profissional. Esta estabelecia as diretrizes de qualificação profissional, formação inicial e continuada de trabalhadores; educação profissional técnica de nível médio; e educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação. Esta formação deveria ser organizada e regulamentada pelo Ministério da Educação, propiciando a formação que favorecesse a sua continuidade, sendo organizada por áreas profissionais, articulando as áreas da educação, do trabalho e da ciência e tecnologia, tendo o trabalho como princípio educativo e a indissociabilidade entre teoria e prática. Este decreto organizou a educação profissional em integrada, concomitante com matrículas distintas e subsequente ao ensino médio regular (BRASIL, 2004; PEREIRA, PASSOS, 2012).

A publicação do Decreto Nº 5154/2004 dava ensejo para a reformulação das Diretrizes Curriculares para a educação profissional técnica de nível médio, o que ocorreu em 2012, indicando que a educação profissional deveria romper com a exclusiva relação com o mercado de trabalho e a laboralidade, assumindo um compromisso de formação humana, a qual além dos conhecimentos específicos

para a execução do trabalho, exigiria que a escola e o professor possibilitassem ao aluno o conhecimento científico, tecnológico, histórico e social (BRASIL, 2004).

Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio devem proporcionar ao estudante saberes e competências não só para o exercício profissional, mas para o pleno exercício da cidadania, tendo como um dos seus princípios a formação integral e o trabalho assumido como princípio educativo. Prioriza-se a indissociabilidade entre educação e prática social, assim como entre teoria e prática; assegura um currículo que seja organizado com o aparelhamento necessário, a interdisciplinaridade da prática pedagógica, visando a superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular; contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade, bem como reconhecer os sujeitos e suas diversidades. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio é desenvolvida nas formas articulada e subsequente ao Ensino Médio, em consonância com o Decreto 5154/2004 (BRASIL, 2012a).

Os currículos dos cursos devem proporcionar aos estudantes diálogo com diversos campos do trabalho, da ciência e da tecnologia, conter elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho e soluções para exercer sua profissão com competência (BRASIL, 2012a).

Ao se tratar de profissões regulamentadas, assim como o Técnico em Enfermagem, o perfil profissional de conclusão deve ponderar e apreciar as pertinências funcionais previstas na legislação específica alusiva ao exercício profissional fiscalizado, desta forma estabelece uma carga horária mínima para cada curso respeitando o tempo destinado ao estágio supervisionado, quando previsto no plano de curso (BRASIL, 2012a).

Os currículos de curso devem colocar a avaliação como um meio de proporcionar progressão de aprendizagem ao estudante, sendo esta contínua e cumulativa com o objetivo de proferir a certificação profissional e de vida ao estudante, deixando-lhes direcionamentos para a continuidade dos estudos e a busca constante pelo aprendizado (BRASIL, 2012a).

O Ministério da Educação, junto com demais órgãos que formam o sistema de ensino da educação nacional, indica a promoção periódica da avaliação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, para que a partir de seus resultados seja possível observar a necessidade de junção de processos socioeconômicos e ambientais relacionados à oferta de cursos; a promoção e a expansão da oferta dos

cursos, assim como a melhoria da conduta didático-pedagógica e efetividade social, os quais somados visam a entrada e permanência do estudante no curso, zelando pelo cumprimento da função social da instituição mediante as demandas, promovendo os valores democráticos, o respeito às diferenças e às diversidades (BRASIL, 2012a).

No Estado do Paraná, a história da educação segue em conformidade com a história do Brasil, com algumas particularidades. A soma de vários esforços como de professores, pedagogos, equipe pedagógica e demais seguimentos da Secretaria Estadual de Educação (SEED), foi responsável pela construção de um documento orientador do currículo para toda a Rede Pública Estadual de Ensino (ALVES; RADO, 2009).

Assim, como em nível Federal, o estado do Paraná também seguiu a reforma educacional da década de 1990, a partir da LDB nº 9394/96 e do Decreto Nº 2208/97, e diante do entendimento de que as escolas precisariam se adequar para a nova ordem econômica do país, propôs, igualmente, a revisão da educação básica para atender às demandas sociais, visando novas habilidades com competências e valores para que esse trabalhador acompanhasse as mudanças do mercado do trabalho (ALVES; RADO, 2009; PARANÁ, 2006).

As negociações quanto à política de educação profissional tiveram início em 1992 e desencadearam a extinção dos cursos técnicos na rede estadual, em 1995. O discurso de então era a valorização da formação geral, no sentido de desenvolver cidadãos com diversas competências. Em decorrência o investimento na educação profissional foi perdendo força, pois não havia mais investimentos financeiros e o Estado colocava a necessidade de uma renovação da educação profissional no sentido de ofertar um ensino de acordo com as mudanças da sociedade (ALVES; RADO, 2009; PARANÁ, 2006).

Não se pode ignorar que no final da década de 1990 era forte a pressão para a economia do Estado com serviços públicos e que inicialmente o Governador Jaime Lerner (1995 a 2002) sinalizava que a sociedade, assim como os serviços privados, assumisse a educação profissional para que se pudesse melhorar os investimentos, direcionando-os ao ensino fundamental. Neste período notava-se a forte presença da política neoliberal proporcionando o fortalecimento da iniciativa privada na Educação Profissional (SALDANHA; OLIVEIRA, 2011).

Neste período foi formulado o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM), aprovado pela Resolução nº 4394/96 separando a Educação Profissional (Educação Técnica Profissional) da Educação Básica. Este programa contava com o financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Possuía como meta o desenvolvimento de profissionais, priorizando as habilidades, abrangendo a afetividade e o pacto com as empresas para formar um trabalhador de maior capacidade produtiva, passando a escola a possuir um mecanismo operacional e não emancipador. A coordenação do Programa ficou a cargo da Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico (Paranatec), uma empresa civil sem fins lucrativos, que foi criada em parceria com outras instituições formadoras de profissionais (Senar, Senai, Senac e Sebrae). Esta, por sua vez, tinha o intuito de integrar o serviço público, o meio empresarial e instituições de ensino público e privado; gerenciava os cursos apresentando convergências à privatização (SALDANHA; OLIVEIRA, 2011).

Durante o governo Jaime Lerner entre 1995-2002, assistiu-se a uma

[...] política de retirada da educação profissional das escolas públicas paranaenses, deixando-a apenas em alguns centros estaduais em que era desenvolvida mediada por ações que indicavam a privatização, como o gerenciamento da educação profissional por uma agência social autônoma localizada fora da Secretaria Estadual de Educação: a Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional – PARANATEC (CZERNISZ; BATISTÃO, 2015, página).

Esta reforma educacional dos anos de 1990 atingiu de forma significativa a educação profissional, provocando um verdadeiro desmonte na oferta de cursos técnicos na rede pública, gerando consequências para os jovens e adolescentes paranaenses que tiveram negado o acesso a esta modalidade de ensino. Assim sendo, apenas algumas escolas, as quais eram tidas como resistentes à reforma, continuaram ofertando alguns cursos como os Colégios Agrícolas, de Formação de Professores, áreas de serviços e área industrial (PARANÁ, 2006). Salienta-se que, assim como o Estado do Paraná foi o primeiro a desarticular o ensino médio para a formação de trabalhador, em 2004 também foi o primeiro a aderir a oferta do ensino médio integrado à educação profissional (ALVES; RADO, 2009; PARANÁ, 2006), após mudança no executivo do estado.

Em 2003, a Rede Pública Estadual retomou a oferta pública da formação para a educação profissional, assumindo um currículo baseado na cultura, ciência e a tecnologia, os quais somados compõem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e afirmados, defendendo a escola unitária e a educação politécnica (PARANÁ, 2006).

Sendo assim, a SEED, de acordo com as Diretrizes da Educação Profissional, defendia que:

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada “sociedade do conhecimento” (PARANÁ, 2006, p. 15).

Diante da capacidade do Estado, com probabilidades de avanço que remodelassem a política de educação profissional, organizou-se na SEED, uma estrutura própria, na Coordenação da Educação Profissional, o Departamento de Educação Profissional, a qual oportunizou o reinício do processo da gestão administrativa e pedagógica na administração pública estadual, visando a oferta à comunidade, da educação profissional pública que visasse a qualidade e tendo o trabalho como princípio educativo (PARANÁ, 2006).

Manfredi (2002, p. 54), coloca que:

[...] a educação no e para o trabalho é um processo complexo de socialização e aculturação de jovens e adultos nos espaços de trabalho, entrecruzando-se com as aprendizagens realizadas em outros espaços socioculturais: bairro, escola, família, sindicato, partido, movimentos sociais e políticos, além de diferentes momentos da vida de cada sujeito-trabalhador.

O processo de educação profissional possui diversas facetas, carregado de relações sociais e histórias particulares que envolvem todos os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

### 3.2 A formação em enfermagem e de técnicos em enfermagem no Brasil

A compreensão da trajetória da educação técnica em enfermagem impõe olhar para o passado a fim de lembrar a trajetória da profissão até o ponto que foi organizada em categorias: Enfermeiro, Técnico em Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem. Ao realizar este movimento constata-se que, ao adoecer, o indivíduo era acolhido por um determinado grupo da comunidade para receber os cuidados necessários, cuidados esses que existem desde a origem da vida.

Desde o período pré-cristão há relatos de auxílio aos doentes, seja por meio de pedidos realizados aos deuses ou partindo das observações feitas por Hipócrates, quando estudava e observava fenômenos naturais que acometiam os seres humanos. Assim, na Grécia Antiga foi separado o estudo da medicina científica do entendimento de que as doenças eram provocadas por forças sobrenaturais. O surgimento do Cristianismo foi a oportunidade de as pessoas exercitarem seus “dons” e “vocação” para servir a Deus, por meio do cuidado, seja ele dos doentes, dos órfãos ou dos pobres, os quais eram feitos em ordens e congregações religiosas (OGUISSO; CAMPOS; MOREIRA, 2011).

Por muitos séculos, a enfermagem foi conduzida por mulheres e homens que renunciavam a sua própria vida para servir ao próximo como uma medida de caridade. Nesse sentido, não pode deixar de ser feita menção ao nome de Florence Nightingale, uma jovem de família inglesa, que no desejo de realizar-se como enfermeira passou o inverno de 1844, em Roma, estudando as atividades das Irmandades Católicas. Em 1849 fez uma viagem ao Egito e decidiu servir a Deus, depois de um período trabalhando e aprendendo sobre enfermagem em Kaiserswert, na Alemanha, entre as diaconisas. No período de 1853 a 1856 foi para a Guerra da Criméia, em conformidade com o ministro da Guerra da Inglaterra, para atender aos soldados que, por falta de cuidados, morriam de fome, frio, descuido com os ferimentos de guerra e com doenças infectocontagiosas agravadas pela falta de higiene individual e do ambiente. Partiu para Guerra acompanhada de 38 voluntárias vindas da sociedade em geral e de grupos religiosos. Após o retorno da Guerra, Florence dedicou sua vida ao estudo da Enfermagem, dando surgimento à Enfermagem Moderna, sistematização que se disseminou pelo mundo, até os dias atuais. Destaca-se sua teoria ambientalista em que fazia menção aos cuidados ao

homem doente e sadio, fazendo estreita relação de uma enfermagem baseada em cuidar, educar e pesquisar (GEOVANINI *et al.*, 2019).

No Brasil, elementos da constituição da enfermagem se mostram próximos, uma vez que a prática de cuidado surge com a missão de cuidar e amparar os menos favorecidos, tais como pobres e órfãos. Pode-se citar o Frei Fabiano de Cristo que, no século XVII, durante 40 anos exerceu a função de cuidar dos enfermos no Convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro. No ano de 1738 foi fundada a casa dos expostos e em 1822, com a participação de José Bonifácio Andrada e Silva, mais tarde declarado Patrono da Independência do Brasil, tomaram-se as primeiras medidas para a proteção à maternidade que se tem conhecimento. À época, a terapêutica empregada era à base de ervas medicinais e dos poucos recursos trazidos de Portugal pelos barbeiros, físicos e boticários (GEOVANINI *et al.*, 2019).

Em 1832, começou o ensino da Medicina no Rio de Janeiro, e a partir do século XX surgiram vários estudos sobre a Higiene Infantil e Escolar, abrindo novos horizontes para a ciência, mas sem contar com serviços de enfermagem. Durante a Guerra do Paraguai (1864-1870), a Senhora Ana Justina Ferreira Neri, viúva, a qual não suportando a distância da família, pois seus três filhos e um irmão já haviam partido na defesa do país, em 8 de agosto de 1865, escreveu uma carta para o presidente da Província, e no mesmo ano, partiu para servir na guerra atuando como enfermeira nos campos de batalha. Distinguiu-se por prestar relevantes serviços aos feridos de guerra em lugares diferentes e retornou à Bahia em julho de 1870 sendo homenageada por Dom Pedro II com o título de “Mãe dos Brasileiros”, embora seu serviço fora prestado a todos os feridos sem distinção de nacionalidade (MALAGUTTI; MIRANDA, 2011).

Com o avanço e evolução do estudo da medicina e a descoberta e implemento de inovações tecnológicas, os cuidados a saúde passaram a ser exercidos nas entidades hospitalares, as quais para a época eram tidas como o melhor lugar para a assistência à saúde da qual os doentes precisavam. Sendo assim, o atendimento hospitalar foi cada vez mais se tornando minucioso e de difícil acesso à população, pois toda essa inovação tinha um custo que era inacessível aos menos favorecidos. Devido a essa mudança no atendimento, com o advento de tecnologias e evolução do estudo da medicina também foi necessário um novo padrão de profissionais de enfermagem, articulando a prática do cuidar com o

estudo da ciência. Foi então fundada a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, no Hospital de Alienados, em 1890, atualmente Escola de Enfermagem Alfredo Pinto (COSTA, 2009; MALAGUTTI; MIRANDA, 2011).

A denominada Enfermagem Moderna se iniciou no Brasil no ano de 1923, baseada em uma prática assistencial com formação profissional e com construção de um saber próprio sobre o cuidado humano, visando formar profissionais com independência profissional e segurança na execução do trabalho. Estava sob a coordenação da equipe do serviço de enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde Pública (DNSP), na época dirigida pelo médico Carlos Chagas. Um ensino cujo objetivo foi o de formar profissionais capazes de promover o saneamento urbano, devido às ameaças iminentes de epidemias como Febre Tifoide, Varíola e Febre Amarela. Desta forma, a Enfermagem Moderna emerge no Brasil articulada ao contexto social daquele momento, como resposta do governo ao mercado, no sentido de dar garantias de que era possível manter a continuidade do comércio internacional em portos e ferrovias que estavam ameaçados (GALLEGUILLLOS; OLIVEIRA, 2001).

Para atender à necessidade desse modelo de ensino buscou-se parceria norte-americana com a Fundação Rockefeller. Essa presença foi uma decisão do governo brasileiro com a finalidade de modernizar a saúde pública e a formação profissional da enfermagem. Desta forma, fomentaram-se passos decisivos para a reforma sanitária do país, dando ênfase à necessidade de se estabelecer não só o ensino da higiene, mas uma linha de formação para os profissionais da saúde pública no início do século 20, dando origem a categorias profissionais como a do médico sanitário e da enfermeira (MASCARENHAS, 2013).

No entanto, evidências atestam que a formação em enfermagem, desde a sua criação no Brasil em 1923, revelava a projeção de um profissional direcionado ao atendimento individual, centrado na doença, de cunho curativista, o qual iria ter como campo de preparo para o atendimento a entidade hospitalar, que era o espaço privilegiado para o ensino da enfermagem (RIZZOTTO, 1999).

A equipe de enfermeiras dessa fundação, com o intuito de organizar o serviço de enfermagem, foi responsável por dirigir a escola de enfermagem criada em 1922 e entrando em funcionamento em 1923, com o nome de Escola de Enfermagem do DNSP. Em 1926, recebeu o nome de Escola de Enfermagem Anna

Nery (EEAN) e, em 1931, Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio de Janeiro (GALLEGUILLOS; OLIVEIRA, 2001).

Conforme o Decreto 20.109 de 1931, a Escola de Enfermagem Anna Nery se tornou um padrão de formação de profissionais de enfermagem a ser seguido, deliberando-se, por este Decreto, que os profissionais formados só poderiam usar o título que lhe foi conferido, após o registro no DNSP. As escolas de enfermagem oficiais ou particulares que desejassem igualdade com a EEAN precisariam solicitá-la ao Ministério da Educação e Saúde Pública, com a descrição fidedigna das suas instalações físicas e pedagógicas, a formação e titulação do seu corpo docente, assim como o seu estatuto, regulamento e regimento interno. Era designada por indicação da diretora da EEAN uma enfermeira diplomada para realizar a vistoria e acolhida dos documentos (BRASIL, 1931).

Diante da impossibilidade de cumprimento do decreto de 1931, devido ao caráter restritivo do modelo para a formação em enfermagem, o Estado se viu diante da inexistência de contingente de profissionais formados, e havendo a necessidade de pessoal para trabalhar nas instituições, alternativas “provisórias” foram aceitas para permitir que os trabalhadores já engajados na assistência de enfermagem continuassem a sua atuação.

É nesta direção que em 1932, o Decreto N<sup>o</sup>. 22.257 conferia às irmãs de caridade da igreja católica com mais de seis anos na prática de enfermagem a mesma titulação, sem formação profissional como das enfermeiras formadas na EEAN, ou seja, seriam consideradas aptas ao exercício profissional da enfermagem, da mesma forma que as graduadas na EEAN (BRASIL, 1932).

Da mesma forma, o Decreto N<sup>o</sup>. 23.774 de 1934, concedia aos enfermeiros que apresentassem certificado de mais de cinco anos de atuação, atestados por diretores de hospitais, a atuação como “enfermeiros práticos”, após a realização de uma prova de habilitação por Comissão nomeada pelo diretor do DNSP (BRASIL, 1934).

O quadro de carência de pessoas para o exercício do cuidado de enfermagem impulsionava legislações para agregar os que já o exerciam. É diante disso que, em 1946, o Presidente da República José Linhares assinou o Decreto 8.778 de 22 de janeiro, no qual constava a regulamentação profissional do enfermeiro prático e da parteira prática, registro que seria conferido após avaliação de habilidades preliminares indispensáveis ao desempenho da profissão. Esses

exames de habilitação seriam realizados por Escolas de Enfermagem ou, nos estados onde não houvesse essas escolas, seriam realizados no hospital regional próximo, na presença de uma comissão empossada pelo Diretor do Departamento Nacional de Saúde (BRASIL, 1946).

Manifestações que explicitam o sinuoso caminho da profissionalização dos trabalhadores de enfermagem que, até meados do século XX, era exercida majoritariamente por pessoas sem formação escolar. Isso ocorria pois mesmo com a criação da escola Ana Neri (a escola padrão), o preparo de quantitativo de trabalhadores era insuficiente e, obviamente, o modelo econômico e o estágio de desenvolvimento científico e tecnológico não privilegiavam a inserção de enfermeiras "padrão" no exercício da assistência. Naquele momento bastava o "aprender fazendo", como era característico com os trabalhadores de enfermagem.

Diante do desenvolvimento científico e tecnológico em todas as áreas profissionais, o ensino do trabalho para o cuidado de enfermagem exigia análise, estudo e revisão de programas de formação para o efetivo acompanhamento dessa evolução. Assim sendo, com a Lei nº 775, de 6 de agosto de 1949, o Presidente Eurico Dutra decretava que o ensino de enfermagem compreendia dois cursos de formação ordinária: curso de enfermagem com duração de 36 meses e o curso de auxiliar de enfermagem com duração de 18 meses. Sendo que para matricular-se em um dos cursos era necessário ter comprovação civil de idade mínima de 18 anos e máxima de 38 anos, atestado de sanidade física, mental e de vacinação, além de atestado de idoneidade moral. A escolaridade exigida para ingressar no curso de enfermagem era a conclusão do curso secundário, e para ingressar no curso de auxiliar de enfermagem era certificação de conclusão do curso primário (BRASIL, 1949).

Algumas situações marcantes para o período foram determinantes para abrir o campo da formação de pessoal auxiliar para a Enfermagem. Dentre estas situações pode-se descrever o quadro da época no Brasil que era pobre em prestação de serviços tecnicamente qualificados; a enfermagem de nível superior, em um número limitado de profissionais já formados e a emergência da necessidade em formar trabalhadores tendo em vista a constante incorporação de tecnologias médicas aos hospitais (LOPES; NÓBREGA; ARAGÃO, 2016).

Em 1955 tem-se um novo momento para a enfermagem, quando ocorreu a regulação do exercício da enfermagem profissional, assim como sua organização

em categorias, por meio da Lei nº 2.604, de 17 de setembro de 1955, que organizou as categorias que desempenhavam atividades de enfermagem, dispondo-os em categorias distintas: enfermeiras, obstetritzas, auxiliar de enfermagem, a parteira e os enfermeiros práticos ou práticos de enfermagem. Quase seis anos depois, em 1961 foi publicado o Decreto Presidencial 50.387/61 de 28 de março, o qual se fazia cumprir e orientava como ocorreria a regulação do exercício desta profissão (OGUISSO, 2001).

A citada Lei nº 2.604/55 é um marco para a enfermagem brasileira, pois foi a primeira tentativa de definir quem faria parte da equipe de enfermagem e como seria o seu exercício. Embora restrita, mesmo para a época de constante evolução para ciência, definia-se que seriam responsáveis por observar e cuidar dos doentes, gestantes e vítimas de acidente, administrariam medicações que eram prescritas por médicos, seriam orientadoras de medidas sanitárias e aplicariam medidas de prevenção às doenças (OGUISSO, 2001).

Em 20 de dezembro de 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4.024 (LDBEN), definiu-se a indispensabilidade da formação em nível técnico em diversos ramos de atividade, desta forma, os sistemas de ensino se articularam sobre as bases do ensino do curso técnico em enfermagem (BRASIL 1961). Justificada por um grupo de enfermeiros, a lacuna científica que existia com a profissão de Auxiliar de Enfermagem, houve em 1966 a criação do curso Técnico em Enfermagem. No mesmo ano aconteceu em Curitiba-PR o I Seminário Regional de Ensino Médio de Enfermagem, no qual foram sugeridas as funções desse profissional. O currículo para sua formação foi discutido por um grupo de trabalho da área de saúde da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo em 1974, vislumbrando a uniformização de uma proposta de formação do técnico em enfermagem (CAVERNI, 2005).

Em 1966, foi criado o primeiro curso de enfermagem de nível médio, o Curso Técnico na Escola de Enfermagem Anna Nery, no Rio de Janeiro, e logo em seguida, na Escola de Enfermagem Luiza de Marillac, também no Rio de Janeiro, com o apoio da Associação São Vicente de Paula (BROTTO, 2011).

Após 20 anos de criação do primeiro curso voltado à formação de técnico em enfermagem, esse profissional foi, enfim, incluído na lei do exercício profissional, por meio da Lei 7498/86 de 25 de junho e foi regulamentado pelo Decreto 94.406, de 8 de junho de 1987. Durante esse período, o qual esteve à margem de uma

legislação específica, o profissional técnico em enfermagem passou a ter suas funções definidas pelo então Conselho Federal de Educação com o parecer 3814/76, cujo valor histórico para a profissão é considerável, pois no final da década de 1970, a legislação que conduziria a inclusão do técnico em enfermagem enquanto membro da categoria profissional da Enfermagem era um projeto que estava em estudo. A Lei nº 7498/86, assim como seu Decreto, elencou atividades para o técnico em enfermagem, semelhantes às descritas no parecer 3814/76 (BRASIL, 1976 apud OGUISSO 2001).

Dentre as atividades descritas, são atribuições do técnico em enfermagem: assistir o enfermeiro no planejamento das atividades de assistência, no cuidado direcionado ao paciente em estado grave, nas atividades de prevenção e na execução de programas de assistência integral à saúde, participar de programas de higiene e segurança do trabalho e nas de assistência de enfermagem, excluindo-se as privativas do enfermeiro (BRASIL, 1986; BRASIL, 1987).

Na atualidade, a formação nesta modalidade de educação escolar segue as diretrizes para a educação profissional técnica de nível médio, em consonância com as demais profissões técnicas reformulada e dispostas na Resolução Nº 01 de 05 de janeiro de 2021 (BRASIL, 2021a). Além disso, tem seu perfil disposto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, o qual descreve todas as profissões técnicas que podem ser exercidas, igualmente reformulado em 2021 (BRASIL, 2021b).

## 4 METODOLOGIA

### 4.1 Tipo de Estudo

Trata-se de um estudo de caso, sustentado em pesquisa exploratória, descritiva, com abordagem quantitativa e qualitativa. O estudo de caso se caracteriza como estratégia capaz de organizar informações sobre um determinado fenômeno, podendo esse ser contemporâneo ou de registro histórico, possibilitando o fato de examinar diversos componentes em um mesmo contexto. É uma metodologia que leva à apropriação do entendimento dentro da situação inserida, mantendo as características do momento estudado. Possibilita condições de estudar um fenômeno contemporâneo de forma profunda para que se busque a relação deste com a dinâmica do contexto. Inclui tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos, reúne informações as quais podem ser oriundas de diversas técnicas de levantamento; pode incluir detalhes qualitativos ou mesmo evidências puramente quantitativas. Favorece o estudo, a comprovação ou contrastar relações evidenciadas no caso (YIN, 2015).

A pesquisa exploratória oferece possibilidades para maior interação entre o pesquisador e o tema, especialmente quando o tema é desconhecido, tem como finalidade proporcionar informações sobre o assunto que será investigado, favorecendo um maior entendimento para o desenho que será feito sobre a pesquisa, direcionando a escolha dos objetivos e estabelecimento de quais serão as hipóteses ou os direcionamentos a serem tomados com os resultados alcançados. A pesquisa exploratória irá proporcionar a flexibilidade de observar o assunto por ângulos diferentes, com o aporte da revisão de literatura, das respostas aos questionários on-line e análise das respostas elaboradas pelos sujeitos (PRODANOV; FREITAS, 2013).

Os estudos descritivos possibilitam descrever, registrar, analisar, classificar e interpretar os dados que serão cuidadosamente observados, sem interferência do pesquisador; estudar os fenômenos que cercam esse cenário, descrevendo as características da população e do local, que podem proporcionar o conhecimento sistemático do cenário de pesquisa, assim como a metodologia exploratória que

proporciona uma nova visão do problema em investigação (PRODANOV; FREITAS, 2013).

A pesquisa quantitativa é empregada quando se utilizam dados que serão quantificáveis tais como o número de questionários respondidos e os dados dos alunos, como idade, tempo de formado e tempo de atuação profissional. Trazer esses dados em números fornece informações importantes para a caracterização dos egressos pesquisados, ao final de cada fala está a identificação do sujeito.

A análise qualitativa explicitará a estreita relação entre o universo escolar, profissional e o indivíduo, quando se descrevem dados subjetivos com significância única para o indivíduo diante da sua compreensão de mundo e do significado do fenômeno do aprendizado escolar. A análise qualitativa será realizada a partir das respostas às questões abertas (PRODANOV; FREITAS, 2013), por meio de análise de conteúdo, na modalidade de análise temática (BARDIN, 2016).

#### **4.2 Local do estudo**

O estudo foi realizado no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), na cidade de Cascavel, Região Oeste do Paraná. Tem espaço físico de 6.800 m<sup>2</sup> de uma construção inicial e mais 4.200m<sup>2</sup> em fase final de construção, localizado em um terreno de 42.000m<sup>2</sup>. São ofertados oito cursos na modalidade subsequente, um de especialização técnica, compondo 31 turmas; seis cursos na modalidade integrada ao ensino médio, em um total de 44 turmas; cinco cursos no Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), sendo eles: italiano, alemão, espanhol, mandarim e inglês, com 06 turmas; duas salas de Recurso Multifuncional; sete turmas de atividade complementar no contraturno. Totaliza-se a oferta nos três turnos de funcionamento de 88 turmas, com aproximadamente 2700 alunos, provenientes de cerca de 35 municípios da região. A instituição conta com cerca de 45 funcionários e 211 professores. Quanto à estrutura física, conta com laboratórios de Informática, Eletrônica, Eletromecânica, Enfermagem, Edificações, Física, Química e Biologia, Central de Estágio e Central de Materiais (CEEP, 2017).

Inicialmente com o nome de Colégio Estadual de Cascavel, começou a ser construído na década de 1970, e em 12 de maio de 1978 oficializou-se sua fundação, passando por três tentativas de implantação, sendo estas

sequencialmente em 1978, 1983 e em 1984 quando recebeu o reconhecimento enquanto escola (CEEP, 2017).

Em 11 de setembro de 1998, o Colégio Estadual de Cascavel teve sua nomenclatura alterada para Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto. Porém nesse mesmo ano, o Colégio Polivalente Pedro Boaretto Neto de Ensino de 1º e 2º Graus sofreu nova mudança, passando a se chamar Colégio Estadual Polivalente Pedro Boaretto Neto Ensino Fundamental e Ensino Médio. De 15 de dezembro de 1999 a 18 de janeiro de 2000, adiciona-se o termo Profissional na sua identificação, passando a denominar-se: Colégio Estadual Polivalente Pedro Boaretto Neto – Ensino Fundamental, Médio e Profissional e, em 09 de outubro de 2001, passa a ser oficialmente identificado como Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP, 2017).

A escola conta com uma estrutura de gestão democrática e participativa de acordo com o previsto na Constituição Federal e Estadual, na legislação e demais normas; com o Conselho Escolar como instância máxima de deliberação, equipe de direção composta pelo(a) diretor(a) e diretores(as) auxiliares, escolhidos democraticamente; equipe pedagógica composta por Pedagogos, Coordenadores de Curso e Coordenadores de Estágio; equipe docente constituída de professores regentes, professores laboratoristas/suporte técnico, professores orientadores de estágio e professor supervisor de estágio, todos com habilitação na área de atuação do curso ou nas disciplinas da Base Nacional Comum. O Setor Técnico Administrativo é composto por equipe dos Agentes Educacionais I e II; APPAF (Associação de Pais, Professores, Alunos e Funcionários) e Grêmios Estudantil (CEEP, 2017).

O público que o CEEP atende procura por Cursos Técnicos Integrados cuja faixa etária dos alunos está entre 14 e 18 anos e por cursos na modalidade subsequente em que a faixa etária é de 25 a 50 anos. São alunos que buscam se qualificar para adentrar o mundo do trabalho acessando conhecimento teórico e prático, assim como a capacidade de análise crítica, reflexiva e trabalho em equipe (CEEP, 2017).

Em suas diretrizes oficiais visa cumprir sua função social de escola pública e socializar os conhecimentos produzidos que são construídos na história da humanidade; parte da história que é construída por mulheres, homens, trabalhadores, profissionais da educação e estudantes, em suas diferentes

identidades de gênero, de credo, etárias, de raça e cor. Busca construir diariamente a história da educação com sujeitos que a procuram e assim os constitui como protagonistas, na perspectiva de um currículo inclusivo para uma formação integral (CEEP, 2017).

Neste centro, a entrada dos estudantes nos cursos se dá por meio de processo seletivo, na forma integrada ao ensino médio regular ou subsequente ao ensino médio. Quando no acesso ao ensino integrado, o candidato faz a escolha pelo curso, dentre eles: Técnico em Administração, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Informática ou Meio Ambiente e optará pelo período matutino ou vespertino. Para o subsequente, o aluno apenas tem a opção de inscrição para o período noturno e elegerá um dos cursos: Técnico em Administração, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Enfermagem, Especialização Técnica em Enfermagem do Trabalho, Informática, Meio Ambiente e Segurança do Trabalho (CEEP, 2017).

A educação profissional técnica de nível médio em enfermagem, podendo ser considerada jovem para a história da escola, iniciou em 2005, pautada na luta e com características positivas de conquista e avanços, refletindo a preocupação em prover uma assistência em saúde de qualidade para a população, contando com sujeitos chave que estimularam a busca por um curso de qualidade. O curso técnico em enfermagem possui duração de dois anos, com uma organização semestral e, após o seu fim confere ao concluinte o título de técnico em enfermagem. Desde sua fundação mantém-se como o único curso público do município de Cascavel e foi criado no final do governo Lerner, o qual durante sua gestão no governo estadual fechou o curso público de auxiliar de enfermagem do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli - Ensino Fundamental e Médio (GIRARDELLO; RODRIGUES; CONTERNO, 2014; CEEP, 2017).

Algumas mudanças ocorridas nas matrizes curriculares desde a sua criação evidenciam a busca para ajustar a equação formação e sujeitos em formação, de forma que atendam ao que é necessário no campo da saúde coletiva e não somente à assistência hospitalar, ao par da constante preocupação de acompanhar as exigências do mundo do trabalho, assim como as configurações do Sistema Único de Saúde (BUGS *et al.*, 2015).

### **4.3 População e amostra**

Foram eleitos para participar os alunos que frequentaram o curso técnico em enfermagem e o concluíram entre os anos de 2014 e 2018, em um total de 377 egressos, dos quais 303 (80,37%) foram localizados, seja por telefone ou redes sociais, e responderam ao questionário 128 (42,24%) egressos, configurando uma amostragem intencional (POLIT; BECK, 2019).

Assim, os critérios de inclusão foram: ter cursado e concluído o ensino técnico em enfermagem no CEEP entre 2014 e 2018 e ter devolvido o instrumento de coleta de dados on-line, com as questões obrigatórias respondidas. Delimitou-se o período de 2014 a 2018 por considerar-se que será um tempo suficiente para captar o processo de formação e inserção profissional, assim como se a formação foi suficiente para esta inserção. Além disso, períodos anteriores seriam prejudicados pela dificuldade de acesso aos egressos, em virtude de mudanças nos endereços para contato.

Dentre as listas de alunos dos anos selecionados foram sorteados 2 alunos de cada semestre, uma vez que a escola tem duas entradas ao ano. Estes alunos foram contatados via e-mail e WhatsApp para a verificação da disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista, de forma que, ao final foram realizadas 30 entrevistas. O total de questões foi de 40, sendo duas as questões, as de número 39 e 40, de análise qualitativa.

### **4.4 Instrumento e procedimentos para coleta de dados**

O instrumento de coleta de dados foi construído considerando a caracterização dos sujeitos e os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem (planejamento docente, conteúdos/disciplinas, metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno, recursos para o ensino – físicos, humanos, materiais). Teve como referência as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012a), o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos em Enfermagem do Paraná (PARANÁ, 2016) e o Projeto Pedagógico da escola (CEEP, 2017). Esse instrumento foi aferido em sua adequação à avaliação da formação do curso, em oficina com seis docentes, dentre elas a pedagoga do curso técnico, que se dispuseram a contribuir com a verificação

daquela adequação, no dia 04 de fevereiro de 2020, de forma que o resultado da avaliação fosse construído com a participação dos professores, pois são eles que possuem vivências ímpares para contribuir com a avaliação e de forma que ela possa, após conclusa, ser ferramenta para pensar o trabalho docente na educação profissional técnica de nível médio.

As variáveis que compuseram o instrumento de coleta de dados foram: caracterização dos sujeitos (idade, sexo, estado civil), ano de início e de conclusão do curso, tempo que levou para iniciar a atividade profissional como técnico em enfermagem, se permaneceu atuando como técnico em enfermagem, em quantos vínculos atua, número de horas semanais que trabalha, renda mensal, onde (hospital, saúde coletiva, etc.) está atuando – nesse caso se estivesse em mais de um local, deveria assinalar o que fazia maior carga horária –, a avaliação das disciplinas, cargas horárias, métodos de ensino, avaliações, estágio curricular supervisionado, se a formação o preparou para a atuação, se a instituição tinha estrutura adequada, se os laboratórios e campos de prática eram adequados, a avaliação dos docentes com duas questões (em uma delas deveriam descrever um bom professor) e, por fim, o egresso deveria descrever como ele avaliava a formação que recebeu na escola.

Na sua primeira versão estas variáveis se apresentavam e deveriam ser avaliadas a partir de três opções (suficientes, insuficientes ou parcialmente suficientes) ou (adequadas, inadequadas, parcialmente adequadas), ou (sim, não, não tive estes conhecimentos em minha formação), entre outros formatos previamente estipulados de opção de respostas. Esta forma de gradação foi a discussão central da estrutura do instrumento, pois na avaliação das professoras, elas não permitiam quantificar a avaliação dos egressos. Assim, após ajustes optou-se por adotar a escala de 10 pontos em que os egressos iriam situar a avaliação de cada variável dentro do intervalo de 1 a 10, e assim foi feito em todas as questões objetivas/fechadas. As notas de 1 a 4 foram consideradas insuficientes, de 5 a 7 parcialmente suficientes e 8 a 10 suficientes. A opção pela gradação de 1 a 10 se deveu à experiência avaliativa dos alunos que têm seu desempenho valorado neste formato, o que facilitaria a transposição dessa experiência para avaliação das disciplinas e da formação que receberam.

Outro ponto da avaliação das professoras foi a exposição das disciplinas no instrumento que, na primeira versão estavam em grupos como Anatomia e Fisiologia

Aplicada à Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Introdução à Assistência de Enfermagem e, neste bloco, estavam incluídas todas as disciplinas específicas até a conclusão com disciplinas como a Assistência de Enfermagem a Pacientes Críticos e Assistência de Enfermagem em Urgências e Emergências. Ela constituía texto longo e técnico do campo educacional. Por isso, as professoras sugeriram que as questões sobre as disciplinas fossem diretas, quando então se concordou que elas deveriam aparecer uma a uma no instrumento, de forma que o egresso rememorasse suas vivências pedagógicas em cada disciplina e expressasse sua avaliação.

Além disso, na versão inicial do instrumento, nas questões em que havia a alternativa de cumprimento parcial do que estava sendo avaliado, era solicitado que os egressos falassem os motivos de atribuírem o desempenho parcial criando questões abertas, o que foi visto como inadequado, pois os desestimularia a concluir a resposta a todo o questionário, diminuindo a quantidade de participantes, pois a conclusão do questionário era critério de inclusão.

Assim, compuseram o instrumento, de acordo com o projeto político pedagógico da escola, as disciplinas de Anatomia e Fisiologia Aplicada à Enfermagem, Fundamentos de Enfermagem, Introdução à Assistência em Enfermagem, Processo de Comunicação e Informação em Enfermagem, Processo Saúde Doença, Assistência de Enfermagem Clínica, Biossegurança e Processamentos de Artigos, Assistência de Enfermagem em Saúde Mental, Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva, Assistência de Enfermagem à Saúde da Mulher, Assistência de Enfermagem à Criança e ao Adolescente, Assistência de Enfermagem Cirúrgica, Fundamentos do Trabalho, Assistência de Enfermagem a Pacientes Críticos, Assistência de Enfermagem em Urgências e Emergências, Enfermagem na Vigilância em Saúde, e Processo de Trabalho em Saúde, nessa ordem. Sobre elas, o enunciado solicitava que o egresso dissesse se os conhecimentos adquiridos naquela disciplina foram suficientes para a sua atuação profissional. Deste processo, restou reelaborado o instrumento de coleta de dados (Apêndice A).

Por se tratar de uma pesquisa on-line, neste estudo, o instrumento se caracteriza como assíncrono. As formas de interação para a coleta de dados on-line podem ser síncronas ou assíncronas (FLICK, 2013). Nas primeiras, o pesquisador e o participante se “encontram” no ambiente virtual como, por exemplo, em web

conferências e Skype. Nas segundas, o participante responde à pesquisa, independente da presença imediata do pesquisador, podendo acontecer em fóruns de discussão, correio eletrônico e blogs. O instrumento de coleta de dados on-line foi manejado no formato assíncrono com uso de ferramenta Web e banco de dados. Conforme Andrews, Nonnecke e Preece (2003), essa abordagem é superior ao uso de e-mail tradicional, devido ao controle automatizado do processo. No entanto, o uso de e-mail pode ser combinado, especialmente para o envio de convite direcionado aos participantes da pesquisa.

A pesquisa utilizou a ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017. Trata-se de um software de uso livre para elaboração, gerenciamento e coleta de dados de questionários on-line. A primeira versão é de 2003 e atualmente está disponível em cerca de 50 idiomas. O sistema gerencia o envio de mensagens de e-mail com convites e lembretes para os participantes cadastrados. O envio pode ser disparado manualmente ou, no caso dos lembretes, configurado para ser executado com determinada frequência.

Aos 303 alunos foi enviado o link do formulário da ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015) pelo aplicativo de mensagens WhatsApp, e eles foram respondendo de acordo com o seu tempo de disponibilidade, logo que a maioria os alunos são trabalhadores. Após a devolutiva dos formulários, a pesquisadora realizou um sorteio para selecionar os dois alunos de cada turma e aprofundar a discussão qualitativa. Mais uma vez esbarrou-se no quesito disponibilidade de tempo dos participantes e em outros momentos da pesquisadora, pois os alunos selecionados nem sempre tinham tempo de responder às perguntas em tempo real e então estas eram deixadas no WhatsApp aguardando a resposta, para que outros questionamentos fossem feitos de acordo com a resposta de cada um, que eram devolvidas em áudio ou escritas. Desta forma, as 30 entrevistas para produção e aprofundamento dos dados qualitativos foram realizadas por aplicativo de conversa WhatsApp, de forma assíncrona, em função da pandemia do COVID-19 e da disponibilidade dos participantes. Os dados quantitativos e qualitativos foram coletados nos meses de abril e maio de 2020. Os dados ficaram salvos em questionários da plataforma Limesurvey e em backup do aplicativo WhatsApp.

Os participantes foram convidados a verbalizar sobre a formação que vivenciaram respondendo à questão: fale sobre sua formação e o quanto ela participou na sua atuação posteriormente. Além dessa pergunta, outras foram

elaboradas durante a conversa para explorar em profundidade a experiência dos ex-alunos sobre a vivência da formação (Apêndice B).

#### **4.5 Análise dos dados**

Os dados quantitativos foram distribuídos em tabelas para exposição dos números absolutos e percentuais e os qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo na modalidade análise temática. A análise de conteúdo é organizada por etapas de forma que se deixam claros os passos para a obtenção dos resultados após o tratamento dos dados.

A primeira etapa é a de pré-análise, em que se faz a organização do material para sistematizar as ideias iniciais que conduzam a um esquema preciso das operações sucessivas. Pela segunda fase (exploração do material), se faz a codificação, decomposição e enumeração em face dos dados organizados na primeira fase e, por fim, na terceira fase (tratamento dos resultados obtidos e a interpretação), os resultados brutos são tratados para serem significativos e para que possam indicar inferências e interpretações (BARDIN, 2016). As falas dos egressos estão identificadas pelas indicações de A=aluno; ano/turno/semestre.

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unioeste, pelo Parecer 3669176 E CAE 24300619.3.0000.0107, em atendimento às normas para pesquisa envolvendo seres humanos estabelecidas na Resolução CNS 466/2012 (BRASIL, 2012b) e Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Em pesquisas online o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) é apresentado juntamente com os dados de convite e apresentação do estudo, quando o sujeito assinala a opção aceito ou não aceito participar, configurando sua anuência e consentimento, conforme as informações previstas no TCLE tradicional.

## 5 RESULTADOS

Os resultados foram sistematizados e apresentados em dois artigos:

**Artigo 1:** Avaliação de egressos sobre a formação no curso técnico em enfermagem de um centro estadual de educação profissional, no qual estão explorados os objetivos de traçar o perfil dos egressos de uma técnica; identificar como avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso; avaliar, na perspectiva dos egressos, a formação recebida em relação com sua atuação profissional. Este artigo será enviado para a revista Trabalho, Educação e Saúde, disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_serial&pid=1981-7746&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_serial&pid=1981-7746&lng=en&nrm=iso)

**Artigo 2:** O bom professor na percepção de egressos de um curso para técnicos em enfermagem, cujo objetivo foi evidenciar as percepções de técnicos em enfermagem acerca do que seja um bom professor, explorando em maior profundidade um dos elementos do processo ensino-aprendizagem, qual seja a relação professor-aluno. Este artigo foi submetido à revista Diálogo Educacional, da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba, para o Dossiê: A docência na educação profissional técnica e tecnológica (Anexo 2), conforme exigência para defesa de dissertação no Mestrado em Biociências e Saúde. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/index>

## Artigo 1

### **AVALIAÇÃO DE EGRESSOS SOBRE A FORMAÇÃO NO CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM DE UM CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

#### **Resumo**

Avaliar a formação dos trabalhadores técnicos em enfermagem é necessidade para entender como esta formação se relaciona com a atuação profissional. Objetivou-se traçar o perfil dos egressos de uma técnica; identificar como avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso; avaliar, na perspectiva dos egressos, a formação recebida em relação com sua atuação profissional. Estudo exploratório descritivo, com dados quantitativos distribuídos conforme frequência absoluta e relativa e qualitativos submetidos à análise de conteúdo. Participaram 128 egressos, 92,97% mulheres; 34,37 % casadas; 77,34% com menos de 40 anos; 64,07% conseguiram trabalho em até seis meses após o fim do curso; 40,63% estão empregados no serviço privado; a maioria das disciplinas foram consideradas suficientes para atuação profissional, com percentuais acima de 80%. Sistematizaram-se as temáticas; a formação técnica é passaporte para a inserção no mundo do trabalho; da formação técnica à formação humana integral; do papel dos professores na formação e das coisas que poderiam ser diferentes no curso técnico em enfermagem. A formação, na perspectiva dos egressos, foi suficiente e determinante em suas vidas para inserção e permanência no trabalho, mostrando a importância de espaços públicos de formação técnica em enfermagem.

Palavras-chave: Educação técnica em enfermagem, Educação profissionalizante, Avaliação do Ensino.

#### **Introdução**

Os desafios na formação técnica em enfermagem envolvem o contexto histórico, político e econômico do país, até os múltiplos fatores pessoais inerentes a docentes e discentes. A formação profissional no ensino técnico de nível médio, cujo objeto deve ser a socialização da ciência, das técnicas e de instrumentos que possam conduzir o egresso a ser agente de mudança no contexto do trabalho, pode ser apreendida para se demonstrar como ela prepara seus alunos para o desempenho profissional.

A história da educação profissional no Brasil revela marcas de uma formação marginalizada, direcionada para uma parcela da população que não acessaria níveis superiores de formação (CUNHA, 2000; MANFREDI, 2002). A própria terminologia para fazer referência à educação profissional conta com uma gama de significados que remetem ao preparo para tarefas manuais (GALLINDO,

2013). Esta se relaciona com as mudanças nos processos produtivos na constituição econômica brasileira, o que configurou, no Brasil, a chamada dualidade educacional – formação de acordo com a classe social a que se pertence, conformando diferentes possibilidades de acesso à educação (CUNHA, 2000). Isso a distanciou, portanto, da reflexão teórica que deveria ser a marca de todos os processos de formação, especialmente nos anos finais da educação básica e na educação superior.

Entre os cursos da educação profissional contempla-se o hoje denominado curso Técnico em Enfermagem, nem sempre realizado na modalidade de educação profissional técnica de nível médio, bem como as demais formações profissionais no Brasil que, a partir de 2004, alçaram a essa categoria pelo Decreto Nº. 5.154/2004, o qual tinha em vista superar a dualidade educacional, característica da formação de trabalhadores (BRASIL, 2004; BRASIL, 2012).

A realização desse estudo se articula, portanto, com o processo de constituição da enfermagem e de seu ensino que, no contexto nacional e internacional, em face da divisão social do trabalho, se conformou como uma profissão com diferentes agentes para realizar o cuidado. Ao longo dessa história, o cuidado foi prestado por práticos, religiosas, atendentes de enfermagem, auxiliares de enfermagem, e a partir da década de 1960 incorporaram-se os técnicos em enfermagem; a equipe é coordenada pelo enfermeiro que também se encarrega da formação dos auxiliares e técnicos em enfermagem que juntos com o enfermeiro compõem, no Brasil, a equipe de enfermagem (OGUISSO, CAMPOS e MOREIRA, 2011; GEOVANINI *et al.*, 2019).

Atuam na enfermagem 2.432.299 profissionais, sendo que 429.182 (17,65%) são auxiliares de enfermagem, 1.408.311 (57,9%) técnicos em enfermagem, 594.503 (24,44%) enfermeiros e 303 (0,01%) são obstetras (COFEN, 2021). Dados que mostram que o profissional técnico em enfermagem assume, em maior quantidade, o cuidado de enfermagem nas instituições. Dentre as escolas que ofertam essa formação em Cascavel, localizada na região Oeste do estado do Paraná, há o Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP), que passou a ofertá-la em 2005.

Estudos sobre a educação profissional técnica de nível médio em enfermagem no Brasil têm demonstrado a preocupação em avaliar a formação ofertada. Em Franco e Milão (2020), estudou-se a integração ensino-serviço na

formação técnica em Enfermagem. Bógus *et al.* (2011) pesquisaram, no estado de São Paulo, quais os reflexos do curso para a atuação na profissão e a mobilidade no mercado de trabalho, e em Brasil (2020) analisou-se a formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil no período de 2010 a 2016, sob a ótica da política de formação, da análise das diretrizes teórico-metodológicas e da comparação de formação em diferentes regiões do Brasil.

Para Cerqueira *et al.* (2009), se a escola cumpre sua função educativa e de preparação para o mundo do trabalho, ela seria uma unidade facilitadora da inserção e continuação da vida profissional do indivíduo, uma escola com características de inclusão que proporciona a obtenção da cidadania e desenvolva o pensamento crítico-reflexivo. A avaliação dessa formação, a partir dos egressos pode contribuir para o acompanhamento, desenvolvimento, reformulação e, se necessário, construir novos caminhos para o curso Técnico em Enfermagem.

O modelo de educação proposto, nas escolas técnicas no Paraná, a partir de 2002, fora o de emancipação para o trabalho, sem dualidade, em consonância com a construção de uma sociedade justa, baseando-se na formação para o mundo do trabalho, articulando as diversas relações e fenômenos encontrados ao longo do exercício profissional. Esta compreensão da educação profissional rompe com a exclusiva adequação da formação ao mercado de trabalho, à empregabilidade e laboralidade; adota-se o compromisso com a formação humana do educando, a qual requer o ato de apropriação de conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais, por meio da escolarização (PARANÁ, 2006).

A escola de educação Profissional Pedro Boaretto Neto é uma escola estadual, com diversos cursos deste nível de ensino que iniciou suas atividades em 2003, quando a formação na educação profissional foi retomada no Paraná. Dentre os cursos há o de técnicos em enfermagem, que se iniciou no ano de 2005 (BUGS *et al.*, 2015).

Nesse sentido, a questão que se buscará responder é: como técnicos em enfermagem avaliam a formação vivenciada em relação com sua inserção no mundo do trabalho? Foram objetivos: traçar o perfil dos formandos de uma escola técnica; identificar como os egressos avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso e a relação dessa formação em relação com sua atuação profissional.

Parte-se do pressuposto de que a escola deve cumprir a sua missão enquanto formadora de indivíduos profissionalizados com possibilidades de

exercício técnico na área de enfermagem, com a finalidade de consolidar o que foi mediado pelos professores em sala de aula, em laboratório e campo de estágio, com conhecimento científico e com o esclarecimento da necessidade de buscar o constante aperfeiçoamento, tendo em vista as mudanças frequentes da área de saúde. Sendo assim, acredita-se que a formação técnica em enfermagem oferecida deveria formar indivíduos com conhecimento científico e de relações humanas necessárias para atuar nos cuidados do indivíduo, família e coletividade, em todas as fases evolutivas, com capacidade de desenvolver atividades nos três níveis de atenção à saúde, com condições de refletir sobre seus atos durante a assistência de enfermagem.

## **Metodologia**

Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2015), exploratório descritivo, com dados quantitativos e qualitativos (PRODANOV e FREITAS, 2013), cujos participantes foram alunos egressos do curso técnico em enfermagem de um Centro Estadual de Educação Profissional na região Oeste do Paraná, que oferta cursos na modalidade subsequente e integrada em três turnos de funcionamento, com 88 turmas e aproximadamente 2700 alunos, provenientes de cerca de 35 municípios da região. Conta com cerca de 45 funcionários e 211 professores; laboratórios de informática, eletrônica, eletromecânica, enfermagem, edificações, física, química e biologia, Central de Estágio e Central de Materiais (CEEP, 2017).

O curso iniciou em 2005 na modalidade subsequente, semestral, em dois anos de duração. É o único curso público na área de enfermagem do município criado após o fim do governo Jaime Lerner, que fechou o curso público de auxiliar de enfermagem do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli (GIRARDELLO, RODRIGUES e CONTERNO, 2014; CEEP, 2017).

Mudanças ocorridas nas matrizes curriculares desde a sua criação evidenciam a busca para ajustar a equação formação e sujeitos de forma que atendam ao que é necessário no campo da saúde coletiva e não somente a assistência hospitalar, ao par da constante preocupação de acompanhar as exigências do mundo do trabalho, assim como as configurações do Sistema Único de Saúde (BUGS *et al.*, 2015). A formação se desenvolve em um projeto político pedagógico (PPP) disciplinar com 17 disciplinas em quatro semestres.

Foram enviados convites a 303 dos 377 (nem todos foram localizados) egressos que concluíram o curso entre os anos de 2014 e 2018, com o link para preenchimento do instrumento de coleta de dados on-line e retornaram 128 instrumentos, com as questões obrigatórias respondidas. Os critérios de inclusão foram ter cursado e concluído o ensino técnico em enfermagem no CEEP entre 2014 e 2018 e ter devolvido o instrumento de coleta de dados on-line, com todas as questões obrigatórias respondidas. Delimitou-se o período de 2014 a 2018, por considerar que seria um tempo suficiente para captar o processo de formação e inserção profissional, bem como avaliar se a formação foi suficiente para esta inserção. Além disso, períodos anteriores seriam prejudicados pela inacessibilidade aos endereços de e-mail e telefone.

Os nomes e telefones dos egressos foram obtidos após protocolo de pedido de autorização de pesquisa junto ao Núcleo Regional de Educação, o qual se encontra dentro da estrutura organizacional da Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

O instrumento de coleta de dados, com 40 questões, foi construído considerando a caracterização dos sujeitos, os elementos que compõem o processo ensino-aprendizagem (planejamento docente, conteúdos/disciplinas, metodologias de ensino, avaliação, relação professor-aluno, recursos físicos, humanos e materiais para o ensino) e a inserção/atuação profissional. Teve como referência as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012), o Projeto Pedagógico dos Cursos Técnicos em Enfermagem do Paraná (PARANÁ, 2016) e o Projeto Pedagógico da escola (CEEP, 2017). Ele foi aferido em sua adequação à avaliação da formação do curso, em oficina com seis docentes do curso técnico em enfermagem, no dia 04 de fevereiro de 2020, de forma que o resultado da avaliação fosse construído com a participação dos professores, que sugeriram alterações no formato das perguntas, as quais foram acatadas. O instrumento contemplou a avaliação de todas as disciplinas do curso, individualmente numa escala de 1 a 10, ao quanto cada uma foi suficiente para sua atuação profissional. Os valores de 1 a 4 foram considerados insuficientes, de 5 a 7 parcialmente suficientes e 8 a 10 suficientes.

A coleta de dados quantitativos aconteceu de forma on-line, mediante o envio de instrumento assíncrono (FLICK, 2013), utilizando-se da ferramenta

LimeSurvey (Limesurvey, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017, e o link dos questionários foi enviado por aplicativo de conversa (WhatsApp).

Dentre as listas de alunos dos anos selecionados foram sorteados dois de cada semestre, uma vez que a escola tem duas entradas ao ano, os quais foram contatados via WhatsApp para verificação da disponibilidade e interesse em participar de uma entrevista, compondo os participantes da etapa qualitativa de coleta de dados. Ao final foram realizadas 30 entrevistas, cuja questão norteadora foi: fale sobre sua formação e o quanto ela contribuiu na sua atuação; e outras questões foram elaboradas, visando levantar o processo vivenciado (conteúdos, métodos de ensino, avaliação, condições estruturais físicas e humanas), na formação para a atuação profissional. As entrevistas deveriam ser presenciais ou com chamadas de vídeo, mas em função da pandemia do COVID-19 e da disponibilidade dos participantes, o meio possível foram as trocas de mensagens de texto e áudio. A coleta de dados quantitativos e qualitativos ocorreu nos meses de abril e maio de 2020. Definiram-se previamente duas entrevistas por semestre, as quais foram suficientes, pois as respostas convergiam, não havendo necessidade de ampliar o número previamente estipulado.

Os dados quantitativos foram distribuídos em tabelas para exposição dos números absolutos e percentuais e os qualitativos foram submetidos à análise de conteúdo nas três etapas propostas para esse tipo de análise (BARDIN, 2016). O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, parecer 3669176 e CAE 24300619.3.0000.0107. As falas estão identificadas com as iniciais da palavra aluno = A, o ano, semestre e turno.

## Resultados

A tabela 1 mostra a distribuição dos egressos em cada ano, observando-se que, em média, 41,2% responderam ao questionário com um maior percentual de respostas no ano de 2018 com 45 (58,44%).

**Tabela 1** – Distribuição dos egressos entre os anos de 2014 e 2018. Cascavel/PR, 2020.

Ano de conclusão	2014	2015	2016	2017	2018	TOTAL
Egressos	63	58	75	86	95	377
Questionários enviados	52	43	60	71	77	303

Questionários respondidos	20	16	22	25	45	<b>128</b>
% de questionários respondidos	38,46	37,21	36,67	35,21	58,44	<b>41,2</b>

**Fonte:** Dados coletados na pesquisa.

Dentre os 128 participantes que responderam, 119 (92,97%) eram do sexo feminino e nove (7,03%) masculino. Eram casadas(os) 44 (34,37%), solteiras(os) 46 (35,94%), viviam em união estável 27 (21,1%); eram divorciadas(os) 10 (7,81%) e uma viúva (0,78%), mostrando um perfil predominante de mulheres, com famílias constituídas.

A distribuição, quanto à idade mostrou que a maioria 99 (77,34%) tem menos de 40 anos, pois 32 (25%) tinham de 20 a 24 anos; 25 (19,53%) de 25 a 29 anos; 19 (14,84%) de 30 a 34 anos; 23 (17,97%) de 35 a 39 anos; 14 (10,94%) de 40 a 49 anos; 9 (7,03%) de 45 a 49 anos; tinham 50 anos e mais 6 (4,69%) dos egressos.

Os egressos informaram, em sua maioria (82 – 64,07%), que conseguiram trabalho em até seis meses após o fim do curso; oito (6,25%), um ano após formados; três (2,34%), dois anos após formados; quatro (3,12%) não conseguiram trabalho; seis (4,69%) decidiram não atuar na área; quatro (3,12%) decidiram fazer outra formação e 21 (16,41%) deram outras respostas a esta questão. Destaca-se que mesmo nos anos mais recentes (2017 e 2018), a maioria conseguiu emprego em até seis meses após formados, mostrando o rápido ingresso no mercado de trabalho.

A maioria dos egressos (75 – 8,79%) informou exercer a profissão com vínculo formal de trabalho (carteira assinada – CLT). Uma parcela (21 – 16,41%) atuava em serviços públicos de saúde, após concurso público; dois (1,56%) estavam afastados por problemas de saúde, cinco (3,91%) estavam desempregados e cinco (3,91%) abandonaram a profissão. Outras respostas foram dadas por 20 (15,62) candidatos, destacando-se os que tinham cursado e estavam exercendo profissões de nível superior como enfermagem (2), ou cursando biomedicina (1) e medicina (1). Dentre os cinco que abandonaram a profissão, quatro (80%) alegaram motivos pessoais e familiares e um (20%) por outro motivo.

Quanto ao número de vínculos empregatícios, 79 (61,72) atuam com um vínculo, 23 (17,97) têm dois vínculos e 26 (20,31%) não trabalham como técnicos em enfermagem. Informaram, em sua maioria (50 – 39,06%), que trabalham 40 horas semanais. Entretanto, 41 (32,03%) trabalham mais de 40 horas semanais, 16

(12,5%) trabalham 30 horas semanais, dois (1,57) trabalham 20 horas semanais e 19 disseram desenvolver outra carga horária de trabalho.

No ano de 2020, período da pesquisa, o salário mínimo nacional no Brasil era de R\$ 1045,00. Com base nele, os egressos informaram sua renda mensal que foi de dois salários mínimos para 63 (49,22%); um salário mínimo para 42 (32,81%); três salários mínimos para 16 (12,5%); quatro salários mínimos para 6 (4,69%) e cinco salários mínimos para um (0,78%). Observa-se que a expressiva maioria (105 – 82,03%) recebe até dois salários mínimos.

O hospital privado foi o local de trabalho mais citado (52 – 40,63%); em seguida o hospital público com 11 (8,59%); o hospital filantrópico 10 (7,81%); a atenção domiciliar privada, com quatro (3,13%); a unidade de saúde da família ou unidade básica de saúde, a Secretaria Municipal de Saúde, e a Secretaria Estadual de saúde tiveram duas (1,56%) ocorrências cada, totalizando seis (4,68%) egressos. Outros 20 (35,16%) candidatos informaram outros locais de trabalho.

A tabela 2 mostra a distribuição da avaliação das disciplinas cursadas e o quanto elas foram suficientes para a atuação profissional, possibilitando observar que em todos os semestres percentuais acima de 80% eram suficientes. Avaliações ligeiramente inferiores a 80% foram atribuídas às disciplinas de biossegurança e processamento de artigos e assistência de enfermagem em saúde mental (segundo semestre), assistência de enfermagem à criança e ao adolescente e fundamentos do trabalho (terceiro semestre), e enfermagem em vigilância em saúde (quarto semestre).

Tabela 2 – Distribuição das disciplinas por semestre letivo e avaliação dos egressos. Cascavel/PR, 2020.

<b>Primeiro semestre</b>						
<b>Avaliações/ Disciplinas</b>	<b>insuficientes</b>		<b>Parcialmente suficientes</b>		<b>Suficientes</b>	
	Total	%	Total	%	Total	%
Anatomia e Fisiologia Aplicada à Enfermagem	7	5,47	14	10,94	107	83,59
Fundamentos de Enfermagem	3	2,34	13	10,16	112	87,5
Introdução à Assistência em Enfermagem	1	0,78	11	8,59	116	90,63
Processo de Comunicação e Informação em Enfermagem	4	3,13	18	14,06	106	82,81
Processo Saúde Doença	1	0,78	23	17,97	104	81,25
<b>Segundo Semestre</b>						
Assistência de Enfermagem Clínica			13	10,16	115	89,84
Biossegurança e Processamentos de Artigos	2	1,56	24	18,75	102	79,69
Assistência de Enfermagem em Saúde Mental	4	3,12	23	17,97	101	78,91
Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva	2	1,56	19	14,85	107	83,59
<b>Terceiro Semestre</b>						

Assistência de Enfermagem à Saúde da Mulher	3	2,34	12	9,38	113	88,28
Assistência de Enfermagem à Criança e ao Adolescente	2	1,56	27	21,09	99	77,35
Assistência de Enfermagem Cirúrgica	2	1,56	22	17,19	104	81,25
Fundamentos do Trabalho	3	2,34	23	17,97	102	79,69
<b>Quarto Semestre</b>						
Assistência de Enfermagem a Pacientes Críticos			17	13,28	111	86,72
Assistência de Enfermagem em Urgências e Emergências	3	2,34	14	10,94	111	86,72
Enfermagem na Vigilância em Saúde			26	20,31	102	79,69
Processo de Trabalho em Saúde			25	19,53	103	80,47

Fonte: Dados coletados no estudo.

Quando avaliaram a carga horária das disciplinas, 113 (88,28%) egressos a consideraram suficiente; 12 (9,38%), parcialmente suficiente e três (2,34%) a consideraram insuficiente. O estágio curricular supervisionado foi considerado suficiente para 118 (92,19%), e parcialmente suficiente para 10 (92,19%).

Os métodos de ensino foram considerados suficientes para 111 (86,72%); para 16 (12,5%) foram parcialmente suficientes e, para um (0,78%) foram insuficientes. Para 117 (91,41%), as estratégias de avaliação foram suficientes; para 10 (7,81%), parcialmente suficientes e insuficiente para um (0,78%) egresso.

A estrutura física foi considerada suficiente para 114 (89,06%); para 12 (9,38%), parcialmente suficiente e para dois (1,56%), insuficiente. Ao avaliar os laboratórios, 119 (92,97%) consideraram suficientes, e para nove (7,03%) eram parcialmente suficientes.

Os campos de prática onde realizaram os Estágios Curriculares Supervisionados eram suficientes para 118 (92,19%); parcialmente suficientes para nove (7,03%), e um (0,78%) egresso os considerou insuficientes. Na avaliação do desempenho dos professores que atuaram na formação 125 (97,66%) consideraram ser suficientes; dois (1,56%) parcialmente suficientes e um (0,78%) avaliou como insuficiente. Instados sobre a formação em todo o curso e o quanto ela os preparou para atuar profissionalmente, 121 (94,53%) considerou o preparo suficiente e sete (5,47%), parcialmente suficiente.

A sistematização pela análise de conteúdo dos dados qualitativos coletados de forma síncrona e assíncrona mostrou as temáticas: a formação técnica é passaporte para a inserção no mundo do trabalho; da formação técnica à formação humana integral; do papel dos professores na formação e das coisas que poderiam ser diferentes no curso técnico em enfermagem, como ilustrado no quadro 1.

A atuação da escola foi determinante para a rápida inserção no trabalho, em decorrência dos conhecimentos técnicos e científicos que adquiriram no curso, pelo reconhecimento social da escola e a satisfação pessoal pela inserção e importância da formação, principalmente nas respostas que a destacam como referência de qualidade, embora exija esforço.

As subjetividades, elementos de uma formação integral, se expressam nos sentimentos de gratidão, orgulho, mas para além disso, avaliam que a formação os tornou melhores mudando sua forma de enfrentar o mundo, desde aspectos pessoais até os financeiros. Se expressam no afeto desenvolvido pela profissão, como quando o egresso considera que o exercício profissional deve ser desenvolvido com amor ou a se colocar no lugar do outro, ou a se sentir apaixonada pelo trabalho, orgulhosa da qualidade do trabalho; afetos mediados pelo processo de formação que atuou na construção da humanidade do sujeito trabalhador técnico em enfermagem.

Destacou-se quando foram solicitados a avaliar a formação que receberam, na questão final do questionário on-line, a qualidade da atuação docente, como elemento diferenciador em sua formação. Importa considerar que a questão era sobre a avaliação da formação que receberam e os egressos voltam, em grande medida, suas memórias à atuação docente que vivenciaram, o que sugere o valor que o professor da educação profissional adquire. As respostas repetem elementos já elencados nas subjetividades presentes na formação integral, para destacar que os professores desempenharam com competência seu trabalho, que a escola, de forma geral, é um ambiente preparado para a formação de técnicos em enfermagem. Em duas respostas aparece a importância de que o professor domine o que ensina e que poderiam melhorar as formas de ensinar assim como a relação com os alunos.

Na temática das coisas que poderiam ser diferentes, registraram a necessidade de participação dos alunos nas decisões sobre a formação remetendo à necessidade de diálogo entre professores, coordenação e alunos. Registraram a falta de materiais em alguns momentos para o ensino prático, melhorar a relação entre docentes e alunos e algumas disciplinas que poderiam ser deslocadas entre os semestres e outras inseridas, além de aumentar a carga horária para a formação.

Quadro 1 – Temáticas e falas ilustrativas dos egressos sobre a formação. Cascavel/PR, 2020.

**A formação técnica é passaporte para a inserção no mundo do trabalho**

Minha formação foi muito importante muito aprendizado, assim que terminei o curso já arrumei emprego [...] (A2/2014/1).

As aulas teóricas eram ótimas, mas eu aprendo muito mais na prática, logo após terminar o curso comecei a trabalhar [...] (A2/2014/M).

A partir do momento em que me formei entreguei currículo em dois hospitais [...] fui a entrevista no [nome da instituição] onde minha carreira começou [...] (A2/2017/1).

Hoje estou no mercado de trabalho e trago comigo tudo o que aprendi desde os conteúdos dados em sala de aula como no campo de estágio. Consegui emprego com 2 meses de formação (A1/2018/1).

[...] o curso que eu fiz no Ceep foi fundamental para a profissão que eu tenho hoje, foi através do curso que eu tive certeza, através dos meus estágios que eu queria ser enfermeira que no caso é o que eu sou hoje (A3/2014/2/M).

[...] na minha formação, os estágios me ajudaram muito e foram essenciais para minha profissão que hoje atuo e trabalho na área, o meu ensinamento foi bem explicado bem claro e agradeço muito por me formar na profissional que sou hoje (A1/2015/2/M).

A minha formação foi fantástica, foi muito além das minhas expectativas, professores maravilhosos, super dedicados, sempre prontos pra nos ajudar! 5 meses após a minha formação já comecei a trabalhar em um hospital [...] (A1/2017/1).

Abrir portas para o mercado de trabalho (A1/2014/1).

[...] o colégio é bem solicitado na cidade quando precisam de técnicos, é só falar que estudou no Ceep e as pessoas fazem elogios (A2/2014/1).

[...] achei o ensino do CEEP um ensino de qualidade, os profissionais que são formados pelo CEEP, são muito bem aceitos no mercado de trabalho, comparados com outros cursos (A3/2014/2/M).

[...] e a referência de instituição da minha formação contribuiu muito pra conseguir conquistar a vaga do primeiro emprego, desde então atuo na área, atualmente no serviço pré hospitalar (SAMU) (A1/2017/1).

CEEP tem profissionais de qualidade, estágios que nos deixaram, confiantes e sem medo de trabalhar na área da saúde, me senti capacitada em iniciar com segurança meu desempenho com profissional da saúde (A15/2014/1).

Ótima muito excelente um exemplo de escola que faz do aluno um profissional capacitado e apto para atuar (A17/2014/1).

Os alunos que estudam no CEEP saem com mais experiências vivenciadas nos estágios obrigatórios e conteúdo em sala de aula (A17/2014/2N).

Minha formação no CEEP foi excelente, aprendi muito tanto em sala de aula como nos estágios e que levo todos os ensinamentos para a minha vida profissional e que hoje me ajuda em minha vida acadêmica (A13/2015/1)

Uma ótima formação, acredito eu que seja o melhor curso técnico de enfermagem da cidade (A18/2016/1).

[...] é uma excelente escola de formandos em técnicos não tenho nada a dizer contra, ali aprendi muito e hoje exerço minha profissão técnico de enfermagem e tudo que aprendi coloco em prática todos os dias e sempre busco aprender mais e mais (2016/2M).

A melhor escola da cidade de cascavel, ótimos docentes, com certeza você sai preparado para o

mercado de trabalho! (A19/2017/2N).

Ceep é uma excelente escola profissionalizante. É só para os fortes também, por serem exigentes em matéria de ensino, hoje no meu campo de atuação eu vejo a diferença de um colega de trabalho formado no Ceep e em outras instituições (A21/2018/1).

#### **Da formação técnica à formação humana integral**

Eu sou muito grata pelo curso técnico de enfermagem do Ceep, pois ele me preparou muito bem para minha área de trabalho [...] (A1/2014/2/N).

[...] eu sempre me orgulhei muito com a formação que tive no meu curso técnico em enfermagem (A2/2015/1).

Foi um curso muito bom mudou completamente minha vida pessoal, financeira. Saí do curso fazendo estágio cresci muito e aprendi muito profissionalmente hoje sou concursada pela prefeitura e sou muito grata por ter feito o curso em um local que realmente ensina e é muito sério (A1/2016/2/M).

O curso me proporcionou não apenas sobre a aprendizagem em sala de aula e estágio, mas, também a questão de desenvolvimento profissional e pessoal, valorização do pensar, agir, sentir, aspectos importantes para toda vida (A1 2016/2/N).

Foi muito importante pra mim a minha formação, adquirir conhecimento e poder contribuir com pessoas que necessita, me fez crescer na conduta pessoal, hoje com certeza essa formação me fez um ser humano melhor, poder enxergar as pessoas além das necessidades que elas tem (A1/2018/2/M).

[...] o CEEP não me contribuiu apenas para a área de técnico em enfermagem, o curso em si me ajudou para uma formação humanizada no sentido Lato da questão. Além de me formar um bom técnico em enfermagem, com uma boa segurança de meus atos profissão. Me formou um ser melhor, possibilitando uma grande empatia pelo outro (A2/2014/N).

[...] mas nunca tive condições de pagar um curso foi onde entrou o CEEP, o que me deixou muito feliz pois era um objetivo que eu tinha na vida, vou ser sincera, o CEEP tinha muita cobrança, no teórico, provas, trabalhos em grupos, e até mesmo em nossos teatros (ai q saudade dessa parte foi a melhor turma de atuação da época e de todos os tempos) laboratório aprender a [ser] responsável em usar roupas e acessórios adequadas, propés, luvas, abrir materiais [...] (A1/2016/2/N).

[...] e tenho orgulho em dizer que fiz meu curso no CEEP [...] (A1/2017/2/N).

Agradeço imensamente a escola e professores o curso foi maravilhoso, uma ótima grade não tenho nada a reclamar, a sugestão é para quem resolve fazer o curso para que dê o melhor de si pois vale muito a pena (A2/2017/2/M).

Eu agradeço muito ao CEEP e a todos professores que contribuíram para meu desenvolvimento uma tarefa quão difícil mais vejo a dedicação dos ensinamentos em sala de aula, laboratório, em estágios todos contribuíram para o que sou hoje (A2/2018/2/M).

[...] fazer parte do Ceep fez toda a diferença na minha formação, com estágios em locais com demanda apropriada a nossa realidade, com professores excelentes, ser uma aluna do Ceep vai muito além de ser profissional, mas sim é ser um ótimo profissional, e hoje trago comigo todo o aprendizado. (A2/2018/1).

[...] o curso é bem exigente quase mais que na faculdade, tem conteúdos que aprendi aí que não vi na faculdade que por eu ter me dedicado aí consegui levar para vida (A1/2015/1).

[...] Profissão requer dedicação e amor (A1/2014/1).

[...] peguei um amor pela coisa, e tudo isso graças ao curso no Ceep, isso fez eu me tornar uma pessoa melhor e uma ótima profissional, melhorei muito como pessoa, aprendi com o curso a ver o lado de outra pessoa e não só o meu, e sim tive os melhores professores que pude ter, tentei

aproveitar o máximo que pude e hoje estou aqui além de técnica de enfermagem me tornei uma enfermeira por causa do curso peguei amor pela coisa toda (A1/2015/1).

Eu tenho paixão no que eu faço, hoje eu sei que... nós precisamos entender esse mundinho infantil. O curso pra mim ele abriu um leque de outras oportunidades, de uma nova versão do que é ser um técnico em enfermagem. ÉÉÉ, é um desafio todos os dias todo dia você tem algo pra descobrir (A2/2018/2/N).

Contribuiu e muito para área de emprego onde hoje estou no mercado de trabalho e amo o que faço (A2/2015/1).

[...] e o que falar dos banhos de leito, eu trabalho em uma UTI GERAL, amo cuidar dos meus pacientes, e aqueles incansáveis banhos de leito nos estágios? AMO DAR BANHO NO LEITO!! e desculpa aí mas meus velhinhos são os mais cheirosos e hidratados da UTI, hoje vejo que toda a cobrança que tive foi para que eu realizasse o meu trabalho com sucesso e segurança. Agradeço a todos os professores pela paciência e dedicação que tiveram comigo. Obrigada.

### **Do papel dos professores na formação**

Ótima didática, excelentes professores. Preparo para o mercado de trabalho (A10/2014/1).

A maioria das professoras são excelentes. Algumas não sabiam ensinar o conteúdo pois não dominavam o assunto, deixando os alunos com dúvida (A8/2014/2N).

Considero muito bom. Os professores são dedicados e procuram passar o máximo de informações e nos auxiliam muito (A9/2014/2N).

Foi um ótimo curso, com ótimos professores, ensino muito bom, aprendi muito nos estágios, e mudei como pessoa (A7/2015/1N).

São excelentes professores do Ceep, hoje sou profissional excelente, por eles (A6/2015/2M).

Tive a melhor formação possível as aulas práticas me ajudaram muito pois tive o ensinamento de profissionais bem capacitados, muita compreensão desde a secretaria ao professor e dou nota 1000, pois, tenho essa profissão maravilhosa graças ao Ceep, meu muito obrigada (A1/2015/2M).

Foi excelente, quando havia dúvidas sempre foram esclarecidas, atenção boa, quanto de professores até a coordenação (A8/2015/2N).

Foi uma ótima formação, professores dedicados, estágios nos proporcionando a prática. Mas como em qualquer profissão não basta a teoria se não existe a prática diária (A14/2016/1).

Uma ótima equipe de professores na época, é um curso em que exige muito mais esforço do aluno e do professor também. Acredito que saí preparada do Ceep devido a dedicação de professoras na época todas eram ótimas [...] (A8/2016/2N).

Uma ótima formação com professores apaixonados pelo que fazem e comprometidos (A15/2016/2N).

Excelente! Professores totalmente competentes e dedicados a sempre repassar o seu melhor aos alunos, e sempre se permitindo aprender com os mesmos! (A7/2017/1).

Ótimos professores super entregues e dispostos a ajudar em todos os aspectos, obrigada! (A7/2017/2/M).

Um ótimo lugar, dotado de professores com conhecimento na área (A7/2018/1).

Fui privilegiada em ter alguns dos melhores professores, sou imensamente agradecida pela dedicação que tiveram como um todo, Deus abençoe cada um dos que estiveram ao meu lado (A11/2018/1).

Excelentes profissionais, todos capacitados para passar e explicar o conteúdo de uma forma que o aluno consiga aprender (A15/2018/1).

Professores maravilhosos, paciências a mil para com todos ensinamentos pra vida toda não só na área de enfermagem mas da vida também tenho o maior orgulho quando encontro um professor e faço questão de dizer esse foi meu professor#gratidao+orgulho (A17/2018/1).

A minha formação profissional foi maravilhosa, excelentes professores tanto na teoria como na prática, superou todas as minhas expectativas [...] (A10/2018/2N).

Boa, alguns professores poderiam melhorar a forma de lecionar e também da maneira como tratam alguns alunos, mas a maioria está de parabéns (A18/2018/2N).

#### **Das coisas que poderiam ser diferentes no curso técnico em enfermagem**

Os alunos deveriam participar das reuniões e decisões do curso também, assim como já acontece nos âmbitos Universitário. Em MUITOS momentos pude perceber situações IMPOSTAS de maneira que não fosse eficaz para a maioria e não traria nenhuma mudança significativa aos alunos e ao curso.

Em relação a métodos. Deviam recolocar o estágio de Saúde Coletiva no primeiro estágio, e esse estágio deveria ser já no primeiro semestre. Pois, assim não pesaria o último semestre e a estudante assim já teria uma ideia do que lhe espera. A coordenação ter mais diálogos com os alunos (A2/2014/2N).

Sim, no meu tempo faltou materiais no laboratório, equipamentos necessários para as aulas práticas. E os professores e coordenação com mais respeito com os alunos, por que a coordenação só por Deus né (A2/2016/2/M).

Que houvesse mais aulas práticas para melhor entendimento compreensão e aprendizado. Muitas vezes sentimos falta de usar a teoria na prática antes de irmos atender ao paciente (A1/2016/1).

Na minha opinião a única coisa que eu mudaria seria o horário de estágio que encaixaria em horário de aula pois atrapalha muito para quem trabalha (A1/2016/2N).

Talvez identificar no aluno sem deixa-lo mais ou menos inferior a outro, a sua afinidade com algumas áreas que poderão trabalhar no futuro: centro cirúrgico, emergência, UTI porque muitas vezes alguns professores impõem medo e se torna um profissional inseguro, mas o restante na minha opinião não precisa mudar (A2/2017/2N).

[...] sobre o conteúdo e método de ensino, o que faltou no meu ver foi uma matéria específica em primeiros socorros, tendo a mesma em todos os módulos (A1/2018/2M).

[...] o curso técnico em enfermagem teria que ter psicologia, teria que ter aula de psicologia, nós trabalhamos muito a empatia (A2/2018/2N).

**Fonte:** Dados coletados no estudo.

Os dados quantitativos e qualitativos mostram que a formação tem conseguido se diferenciar, ao dispor para o campo assistencial técnicos em enfermagem em condições de assumir o cuidado desde a dimensão técnica até a humana. Eles estão discutidos em conjunto a seguir.

## Discussão

A formação de técnicos em enfermagem no Brasil é majoritariamente privada: dos 1788 cursos, em 2015, 1214 eram privados, 503 eram estaduais, 48 federais e 23 municipais. A modalidade de oferta que se destaca na formação de técnicos em enfermagem é a subsequente, com 1229 cursos, 301 integrados e 258 concomitantes (BRASIL, 2020). Estes dados reforçam a necessidade de que os cursos públicos sejam fortalecidos e contribuam com a formação de profissionais diferenciados, num ambiente tão dominado pelo setor privado.

É notória e histórica a participação feminina no trabalho em saúde, especialmente na enfermagem, cujo trabalho responde por 78,9% desta força de trabalho; 85,3% dos técnicos em enfermagem são mulheres e 14,7% homens (HERNANDES e VIEIRA, 2020). Eram mulheres 81,7%, e 44% casadas (REIS *et al.*, 2020). Os técnicos e auxiliares de enfermagem respondem por 77% dos profissionais da equipe (MACHADO *et al.*, 2015a) e os técnicos em enfermagem representam 57,9% (1.408.311), dos profissionais da enfermagem (COFEN, 2021). Observa-se pelos dados locais quase 10% a mais de mulheres formadas no curso estudado, em relação à média nacional. Entretanto, está se firmando na enfermagem tendência à “masculinização” da categoria, com o aumento da presença masculina na sua composição. Essa tendência é recente, data do início da década de 1990. A predominância de mulheres foi um legado do modelo anglo-americano trasladado ao Brasil que proibia a integração de homens à equipe de enfermagem (MACHADO *et al.*, 2015a, p. 10).

A idade dos sujeitos mostra jovens que terminaram o ensino médio e foram buscar a profissionalização, vistos na quantidade de 32 (25%) com idade de 20 a 24 anos e adultos jovens se profissionalizando ou ascendendo na própria equipe para um curso técnico, como os da faixa etária de 35 a 39 anos, com 23 (17,97%), evidenciando a importância da educação profissional para a inserção, mesmo que tardia, em uma atividade profissional sustentada em formação escolar. Reis (2020) encontrou a maior concentração na faixa etária entre 31 e 40 anos (35,9%). Em Machado *et al.* (2015a), discute-se que a enfermagem é uma profissão em rejuvenescimento, pois 40% dos trabalhadores tinham idade entre 36 e 50 anos, 38% entre 26 e 35 anos, e 61,7% (1 milhão e 100 mil) tinham até 40 anos, configurando uma equipe predominantemente jovem.

A absorção de trabalhadores no setor saúde expandiu nos últimos anos em virtude do contexto demográfico (crescimento e envelhecimento populacional), econômico, social (recuperação do mercado de trabalho e acesso de parte importante da população a planos de assistência médica com aumento da pressão para a produção de bens, serviços e tecnologias de saúde diversificados e qualificados). Do ponto de vista político destacou-se a consolidação do SUS, com consequente avanço das políticas públicas na área, especialmente a Estratégia de Saúde da Família, que contribuiu com a descentralização e expansão do mercado de trabalho da enfermagem, alterando o foco da assistência exclusiva dos hospitais para ambulatorios e comunidade (MACHADO *et al.*, 2016a). O setor público de saúde, com dimensões continentais, abrange 75 mil estabelecimentos de saúde e incorpora mais de 1 milhão de trabalhadores da enfermagem, mais da metade da empregabilidade da categoria em todas as esferas (municipal, estadual e federal) (MACHADO *et al.*, 2020).

Como já discutido acima, a expansão do setor saúde explica a incorporação dos egressos no trabalho formal. Entretanto, neste estudo, os egressos estão sendo mais incorporados em instituições hospitalares (privadas e filantrópicas), com vínculo de trabalho da CLT. É uma profissão que se desenvolve institucionalizada, inserindo-se fortemente nas estruturas formais de emprego, seja no setor público, privado ou filantrópico, evidenciando que há empregabilidade intrínseca à categoria. Atividades autônomas são desenvolvidas, mas não chegam a configurar a atuação liberal expressiva, como por exemplo, na atenção domiciliar (MACHADO *et al.*, 2015b). Silva *et al.* (2020) evidenciaram um quadro de quase pleno emprego entre auxiliares e técnicos em enfermagem, em estudo nacional, quando estavam desempregados, em 2013, apenas 4,1% destes profissionais. No entanto, nos últimos 12 meses daquele ano, o percentual foi de 8,3%. Machado *et al.* (2015b) identificaram que o desemprego é uma realidade para os auxiliares e técnicos, uma vez que 9,4% informaram ter experimentado o desemprego nos últimos 12 meses daquele estudo.

O estudo mostrou que 1/3 (34,3%) dos auxiliares e técnicos está cursando ou já possui nível superior, configurando uma categoria em expansão da sua qualificação, motivada pelo maior acesso a cursos superiores evidenciado no país nos últimos anos. Mostrou que 1/3 (31,4%) dos enfermeiros realizaram curso de técnico ou de auxiliar de enfermagem e exerceram a atividade antes de se tornarem

enfermeiros (MACHADO *et al.*, 2016b). Os técnicos em enfermagem, ao buscar a graduação, almejam por qualificação e mobilidade ascendente no mercado de trabalho, um movimento recente e acelerado no setor saúde (CHINELLI, VIEIRA e SCHERER, 2019).

É comum na enfermagem a afirmação de que há sobrecarga de trabalho, mas os dados mostram que a maioria atua em um emprego. Em Machado *et al.* (2015b) atuavam em uma atividade 65,4% e 24% tinham dois vínculos de trabalho, evidenciando o que os autores chamam de “mito do múltiplo emprego”. Contudo, alertam que ao fazer esta afirmação, o participante pode não estar considerando as atividades temporárias que realiza ou mesmo fazendo plantões extras nas instituições. Outrossim, é possível considerar que, sendo na maioria mulheres e casadas, enfrentam a dupla jornada agregando ao cotidiano os trabalhos domésticos de cuidado familiar. Isso pode ser verificado no importante percentual (32,03%) que trabalha mais de 40 horas semanais. Em Machado *et al.* (2015b), 71,9% tinham jornadas de trabalho de até 60 horas semanais, e 38,6% trabalhavam mais de 41 horas por semana.

Os dados sobre a renda estão em consonância com outros estudos que identificaram a predominância de salários iguais ou superiores a um salário mínimo, e sem tendência de melhoria. No setor público, a situação é melhor que no privado, que em relação ao filantrópico, está mais bem posicionado (SILVA *et al.* 2020; MACHADO *et al.* 2016a). Há, no trabalho em enfermagem, condições precárias de sobrevivência com subsalários (salários menores que 1000 reais), subjornadas (jornadas inferiores a 20 horas semanais) e subempregos, que é a associação destes dois conceitos (aquele profissional que trabalha sem regularidade ou poucas horas na semana – subjornada – ou aquele que recebe rendimentos muito aquém – subsalário – do que seria devido pelas funções que exerce em consonância com o que se define legalmente) (MACHADO, *et al.* 2015b). Os profissionais vislumbram o valor entre R\$ 1.000,00 e R\$ 2.000 como um salário ideal (SILVA *et al.* 2020).

Os dados sobre os locais de atuação estão em consonância com o contexto nacional em que as atividades da enfermagem se concentram nos hospitais, nos quais 58,3% dos técnicos e auxiliares de enfermagem estão atuando. Chama a atenção a pouca inserção dos egressos na atenção primária à saúde (3,13%), quando no cenário nacional, 17,4% dos técnicos e auxiliares de enfermagem atuam neste nível de cuidado, que é a porta de entrada do SUS e para onde recorre a

população para buscar assistência (MACHADO *et al.*, 2015b). Este aspecto pode se relacionar à pouca oferta de concursos para contratação de profissionais para o serviço público ou a maior facilidade de estar empregado no serviço privado que, como se viu acima, se expandiu junto com o setor saúde.

Reis *et al.* (2019) verificaram, em estudo com egressos de escola técnica do SUS no Maranhão, que antes da formação 95,5% trabalhavam no serviço público, número que decresceu para 86% após a formação, alertando que os serviços privados, de alguma forma, agregam a força de trabalho formada pelo SUS e para o SUS, evidenciando a complexidade do processo de qualificação de trabalhadores neste setor. De qualquer modo, as instituições privadas e filantrópicas atuam na composição da oferta de serviços para o SUS, o que implica que os egressos, de alguma forma, acabam atuando no SUS.

Segundo Saviani (2011), cabe à escola socializar, por meio de instrumentos, o saber elaborado, e deve-se organizar para que haja o acesso a este conhecimento. A educação formal é assegurada à população desde a Constituição Federal de 1988 (BRASIL 1988), que, em seu artigo 205, coloca a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. O agente da construção do saber formal na escola é o professor; é metodicamente organizada parte de um currículo, que no estudo em tela se organiza em disciplinas. O papel da educação formal é dar acesso ao saber sistematizado, e nesse sentido, pela avaliação dos egressos, a escola cumpre o seu papel.

A educação busca repassar e proporcionar aos indivíduos conhecimentos e comportamentos que os tornem aptos a atuarem em todos os setores da sociedade. Bruno (2014) e Biesdorf (2011) esclarecem que a educação formal necessita de tempos e locais específicos para acontecer, pessoal especializado, organização, sistematização sequencial das atividades, disciplina, regulamentos e leis, órgãos superiores, requer método, e organização de acordo com as idades e níveis de conhecimento. O que se espera da educação formal é a aprendizagem efetiva e significativa, para ser aplicada de forma que o indivíduo consiga elevar graus de conhecimento para o meio escolar, profissional e social.

É importante frisar que a formação profissional do técnico em enfermagem deve estar comprometida com o desenvolvimento de competências básicas para exercer a profissão, contemplando seus aspectos técnicos e humanísticos, e para

seguir esse itinerário formativo exige-se o processo de educação formal (PERTILLE, DONDÉ, OLIVEIRA, 2020).

As respostas dos egressos explicitam a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional, que lhes deu a formação, ao abrir portas para inserção laboral. A possibilidade de estar no trabalho contribui para a construção de identidades, trajetórias, experiências de autorreconhecimento e de formação política e ideológica, e conseqüentemente, das subjetividades. A inserção laboral significou a possibilidade de maior estabilidade e remuneração em relação ao que viviam anteriormente, fazendo com que os técnicos em enfermagem sejam menos vulneráveis quando ingressam no trabalho em saúde (CHINELLI; VIEIRA; SCHERER, 2019), em consonância com o horizonte da formação de trabalhadores que extrapole a mera empregabilidade e adequação ao mercado de trabalho para a formação emancipadora e, portanto, integral (FERREIRA; AZEVEDO, 2020).

A formação integral deve contemplar as múltiplas dimensões do sujeito em formação, ou nas palavras de Ciavatta (2014, p. 190-91), a educação “politécnica ou omnilateral que contemple todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”.

Quando os egressos refletem sobre seu fazer profissional incorporando as subjetividades, revelam o valor social que o trabalho adquire em suas vidas. Em outro estudo, a percepção desse valor e o reconhecimento dos usuários foram elencados como motivos de satisfação. Embora o cotidiano do trabalho seja intensificado e provoque sofrimento, dadas as características do modo capitalista de organização do trabalho, ele pode promover a constituição do sujeito trabalhador e novas relações de sociabilidade, revelando a centralidade do trabalho na construção das subjetividades, em que quanto mais alternativas de escolhas e de gestão do seu processo de trabalho, aferem-lhe maior sentido e autenticidade (CHINELLI; VIEIRA; SCHERER, 2019).

Fabbro *et al.* (2018), em um trabalho relacionado à avaliação de disciplina da formação em Enfermagem, consideram que o corpo docente tem a possibilidade não só de fazer diferente, mas fazer melhor, conforme a avaliação do egresso. Esse novo modo de fazer pode ser técnico, e humano. Acredita-se que a partir disso é possível a formação de profissionais críticos, reflexivos e socialmente responsáveis.

A carga horária foi considerada como suficiente por 113 (88,28%) dos egressos, assim pode-se considerar que o equilíbrio na distribuição da carga horária do curso proporciona o alcance dos objetivos propostos no PPP, os quais buscam articular conhecimentos científicos e tecnológicos até a formação humanística para formar Técnicos em Enfermagem capazes de responder às demandas de diferentes grupos sociais, respeitando as diferenças culturais, sociais, étnicas e econômicas (CEEP, 2017).

Os métodos de ensino, considerados como suficientes para a maioria, são fortalezas, pois métodos planejados e avaliados são bons aliados no alcance dos objetivos da aprendizagem (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015; CARDOSO *et al.*, 2020). Em Sobral e Campos (2012), a educação dos profissionais da saúde tem se baseado no modelo dos cursos médicos, dando ênfase aos aspectos biológicos, à fragmentação do saber, fortalecendo a dicotomia entre teoria e prática e desconsiderando as necessidades do SUS. Para fortalecer a necessidade de reorientar a prática metodológica, Weber *et al.* (2019) consideram que o professor deveria dominar metodologias ativas e que na formação de novos profissionais, toda mudança deveria vir acompanhada da necessidade de uma revisão nos conceitos de ensinar e aprender. Em Ramos (2017) defende-se que conteúdo e método não se separam, assim como ambos não existem a despeito de um projeto de sociedade e de propósitos mais amplos em termos da formação humana e social.

A estrutura física da escola, assim como a do laboratório, foi citada como suficiente para a maioria dos egressos, mas segundo Monteiro e Silva (2015), uma escola necessita de instalações e materiais de qualidade, pois o processo de ensino-aprendizagem é muito complexo e requer mais do que estrutura, ele requer competência e habilidade.

As atividades realizadas durante os estágios são lembradas pelos alunos como necessárias para o desenvolvimento prático da profissão. Ao demonstrarem e transmitirem conhecimento, os professores foram reconhecidos como bons professores, pois além do conhecimento técnico, houve a relação com as atitudes e qualificação necessárias a profissão da docência. Segundo Lima e Pereira (2014), as atividades desenvolvidas durante o estágio supervisionado contribuem para a percepção do futuro profissional sobre a relevância do trabalho na sociedade, assim como para a reflexão crítica sobre o seu processo de execução. Conforme Dias *et al.* (2014), a realização do estágio é o momento em que os estagiários precisam

contar com a compreensão e o conhecimento do docente para que agreguem o conhecimento acessado aos valores da autoconfiança e se vejam claramente mais preparados e confortáveis para lidar com as práticas relacionadas ao processo de formação.

Os dados quantitativos e qualitativos se reforçam quando os participantes avaliam em termos positivos as disciplinas, organização da formação, campos de prática, e atuação dos professores. A educação profissional pode proporcionar aos alunos uma educação libertadora, com embasamento necessário para que possam executar a profissão escolhida, e a partir daí alcançarem a emancipação profissional e pessoal após concluírem os estudos.

Na docência para a educação profissional faz-se necessário compreender mais do que do ato de ensinar um ofício, mas entender sobre o aluno, o sujeito, que muitas vezes é um trabalhador, uma dona de casa, uma mãe, um marido e um pai. Ao buscar por uma formação, esse sujeito também busca o seu reconhecimento na sociedade, a autorrealização, e o reconhecimento da sua própria interpretação individual do seu lugar no mundo.

Os sujeitos revelam afetos como a gratidão o que pode ser indicador de qualidade para avaliar o curso, logo que naturalmente o ser humano é grato por aquilo que transformou sua vida positivamente. O empoderamento pessoal após a conclusão do curso também foi citado pelos egressos, o que demonstra não só a aprendizagem de uma nova profissão, mas o reconhecimento pessoal na sociedade em que vive. Demonstram gratidão pela formação recebida, destacam o preparo que receberam e o consideram adequado para o exercício da profissão. Em Bugs *et al.* (2015) evidenciou-se que a escola existe pela luta de seu corpo de professores para manter ativa a única escola pública no município, mostrando que, apesar das forças políticas e projetos societários adversos, a determinação dos sujeitos foi fator decisivo na existência da escola e isso se revela no compromisso que os alunos percebem no exercício docente de seus professores.

Segundo Freire (2000, p. 44), o professor deve articular as estratégias de aprendizagem dos alunos, não apenas proporcionando a busca de informações escolares, mas também criando situações para aprender a pensar e a ser crítico sobre suas vivências. O papel do professor não se finda no ensino e nos conteúdos de sua disciplina, mas deve estimular a questionar como são construídos os saberes.

Além do domínio de conteúdo técnico, o professor necessita desenvolver habilidades didáticas e pedagógicas, o que o diferencia de um profissional assistencial para um docente. A qualidade do trabalho dos professores foi destaque na avaliação dos egressos (MENEGAZ e BACKES, 2016). A docência em enfermagem, seja na graduação ou no ensino técnico, atua diretamente no ensino de jovens e adultos, e estes trazem consigo experiências vivenciadas na sua trajetória de vida e escolar. O professor precisa identificar as suas singularidades, pois podem influenciar no processo ensino-aprendizagem.

As queixas, quanto à atuação dos professores, alertam para a necessária formação para e profissionalização deste fazer. Não é de hoje que a formação de professores vem assumindo posição de destaque nas discussões relativas às políticas públicas. Conforme Ferreira JR. (2008), em se tratando de professores enfermeiros que irão capacitar profissionais para atuar na equipe de enfermagem, espera-se que tenham a compreensão e o domínio de saberes técnicos e pedagógicos para suprirem essa necessidade de formação, o que esbarra em sua formação inicial que, por vezes, é tecnicista e assistencialista.

Igualmente percebe-se que para o professor da área técnica é preciso exercer e ser profissional técnico atuante para que então seja reconhecido como um bom professor, considerando em segundo plano a formação específica necessária para o “fazer docente”. Nóvoa (2017) argumenta que a formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico.

É preciso investir na formação de professores, pois é um ponto central na defesa da escola pública e da profissão docente; não pode existir boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida, assim como a profissão não conseguirá se fazer fortalecida enquanto for resumida em quais disciplinas irá ensinar ou as técnicas pedagógicas que devem ser utilizadas em sala de aula (NÓVOA, 2019).

Mesmo com a avaliação positiva na maior parte dos elementos do processo ensino-aprendizagem, os participantes destacaram fragilidades que devem ser objeto de reflexão. Destaca-se, dentre elas, a necessidade de diálogo entre a gestão e os alunos, uma vez que práticas dialógicas vivenciadas no processo de formação podem sensibilizar para a sua reprodução nas relações de trabalho. Outrossim, registram sugestões de aumentos de carga horária e disciplinas para ampliar o

acesso aos conhecimentos que a atuação profissional exigiu. De fato, são importantes sugestões que devem ser consideradas pela gestão para ampliar a qualidade da formação ofertada.

### **Considerações finais**

Perceber e discutir sobre atender as necessidades pedagógicas da formação técnica em enfermagem de nível médio é necessário, pois é a maior categoria dentro da equipe de enfermagem. Alinhar o projeto pedagógico com a regulamentação das profissões e as necessidades da sociedade é imprescindível para o sucesso da formação profissional, e a qualidade da formação recebida no curso técnico em enfermagem pode impactar diretamente nas ações de saúde prestadas à população.

O estudo aponta que a formação técnica recebida, de acordo com a visão dos egressos, foi essencial para que pudessem, assim que concluída, ingressar no mundo do trabalho, sem necessidade de ficar por longo período procurando um emprego. As constantes mudanças da própria profissão da enfermagem fazem com que a escola busque oferecer o ensino com qualidade e que atenda às necessidades e demandas da sociedade. Contudo, destaca-se a baixa remuneração dos técnicos em enfermagem, estampando a desvalorização profissional que persiste, mesmo que se reconheça o valor do seu trabalho. De fato, o SUS seria impactado por uma ampliação do número de profissionais e melhor remuneração, de forma que os trabalhadores pudessem ter um exclusivo vínculo de trabalho e não precisassem dobrar sua jornada em outro vínculo, ou na mesma instituição, para auferir melhor rendimento.

Estão presentes nos discursos dos egressos sentimentos de gratidão, superação e desenvolvimento pessoal, sentimentos gerados a partir da mudança positiva que a profissão ocasionou para suas vidas, revelando que a formação possibilita a aquisição de um saber profissional e a possibilidade de alçar a uma profissão que ainda tem relativa segurança trabalhista, uma vez que os egressos atuam com registros formais de trabalho sejam públicos ou privados. Outrossim, revelam o significado do trabalho na vida, ao produzir subjetividades, inserção social e possibilidades de ascensão profissional e reconhecimento social, ou seja,

permitindo que a humanidade que habita nos sujeitos possa ser experimentada e que eles possam se reproduzir socialmente.

O papel dos professores na vida dos participantes enquanto estudavam foi destacado, pois, em sua maioria, consideravam os professores preparados e dedicados à profissão. No entanto, não se pode deixar de lembrar situações em que foi mencionada a falta de preparo em algumas disciplinas – o que certamente deixou de colaborar na formação dos técnicos.

Com base na percepção dos egressos, considera-se que o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso técnico em enfermagem além de necessário, foi suficiente para a atuação na profissão e no mundo do trabalho, apesar das observações pontuais dos egressos sobre falta de diálogo da coordenação pedagógica do curso para com os alunos, falta de material didático pedagógico no laboratório e por alguns egressos considerarem pouca a quantidade de aulas práticas. Ao final, ainda assim eles se consideram aptos a desempenhar a função, e levaram para a vida profissional um enorme senso de respeito, admiração e gratidão pelos professores e pela escola.

A pesquisa mostra a importância da formação profissional pública na preparação de pessoas para o cuidado em saúde. Revela o valor social que os processos de formação agregam na experiência de vida dos egressos e fortalece a certeza da necessária participação do poder público neste ato em todas as áreas que dela necessitam; além de ser condição para o desenvolvimento econômico e social, desde o espaço micro até o macrogeográfico.

Ressalta-se que as limitações do estudo se deram pela dificuldade em localizar alguns egressos e pelo número de respostas completas que foram de 42,24% dos questionários enviados. Destaca-se a pouca produção sobre egressos do curso técnico em enfermagem, para que assim pudessem ser usados na comparação e colaboração para a construção da discussão. Além disso, a coleta de dados e discussão de resultados ocorreu durante a pandemia do COVID-19, e isso leva ao fato da maioria dos egressos estarem desempenhando a função na linha de frente, em uma carga horária exaustiva, o que leva à diminuição do tempo para responder a pesquisa. Ademais, a pesquisadora também atuou na função de enfermeira assistencialista durante essa dura jornada.

Sugere-se, não só ao governo do estado, mas também às escolas e professores que realizem pesquisas semelhantes, para que dessa forma possa se

avaliar e reavaliar a qualidade do ensino ofertado e assim o fortalecimento da construção da profissão de técnico em enfermagem. Sabe-se que o ensino profissional carece de processos avaliativos e as iniciativas podem contribuir para que se construam sistemas de avaliação nacional desta modalidade de ensino.

## Referências

ARAÚJO, L. M. R.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIESDORF, R. K. O papel da educação formal e informal: educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectionis*, v. 7, n. 2, 2011.

BÓGUS, C. M. et al. Conhecendo egressos do Curso Técnico de Enfermagem do PROFAE. *Rev Esc Enferm USP*. v. 45, n. 4, p. 945-52, 2011.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 9 de maio de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Rede de Escolas Técnicas do SUS. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. **Formação de trabalhadores técnicos em saúde no Brasil**. Relatório Final. Rio de Janeiro, 2020.

BRUNO, A. Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. **Mediações – Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal**. v. 2, n. 2, 2014.

BUGS, B. M. et al. Formação de auxiliares e técnicos de enfermagem em Cascavel – Paraná: 1980 a 2010. *Hist enferm Rev eletrônica*. v. 6, n. 2, p. 265-87, 2015.

CARDOSO, A. T. et al. Metodologias ativas na educação profissional e tecnológica: uma ferramenta no ensino de análise instrumental. **REDEQUIM – Revista Debates em Ensino de Química**. v. 6, n. 2, p. 114-32, 2020.

CEEP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto – CEEP, 2017.

CERQUEIRA, M. B. R. *et al.* O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 305-328, jul./out. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2019.

CHINELLI, F.; VIEIRA, M.; SCHERER, M, D. A. Trajetórias e subjetividades no trabalho de técnicos de enfermagem no Brasil. **Laboreal**, v. 15, n. 1, 2019.

ClAVATTA, M. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral: por que lutamos? **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte. v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./mar. 2014.

COFEN. **Enfermagem em números**. 2021. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 18 fev. 2021.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/jun./jul./ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

DIAS, E. P. *et al.* Expectativas de alunos de enfermagem frente ao primeiro estágio em instituições de saúde. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 31, n. 94, p. 44-55, 2014.

FABBRO, M. R.C. *et al.* Estratégias ativas de ensino e aprendizagem: percepções de estudantes de Enfermagem. **REME – Rev Min Enferm.** v. 22, e-1138, 2018.

FERREIRA, S. A.; AZEVEDO, R. Orientação profissional e formação humana integral na educação profissional técnica de nível médio. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**. v. 4, n. 1, p. 107-29, 2020.

FERREIRA JUNIOR, M. A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-871, dez. 2008.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRANCO, M. T., Millão, L. F. Integração ensino-serviço na formação técnica de enfermagem. **Rev. Eletr. Enferm.**, v. 22, n. 55299, p. 1-7, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/55299/35278>, acesso em 20 jan. 2021

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000. 134p.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L; MÜLLER, M. T. **A Educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 68-75.

GEOVANINI, T. *et al.* **História da Enfermagem: versões e interpretações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2019.

GIRARDELLO, D. T. F. RODRIGUES, R. M., CONTERNO, S. F. R. A história da educação profissionalizante em enfermagem no Oeste do Paraná: enfoque no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto-CEEP. **Educere - Revista de Educação**. v. 9, n. 17, p. 307-315. jan./jun. 2014.

Hernandes, E. S. C. & Vieira, L. (2020). A guerra tem rosto de mulher: trabalhadoras da saúde no enfrentamento à COVID-19. **Associação Nacional dos Especialistas em Políticas Públicas e Gestão Governamental**. Disponível em: <http://anesp.org.br/todas-as-noticias/2020/4/16/a-guerra-tem-rosto-de-mulher-trabalhadoras-da-sade-no-enfrentamento-covid-19>. Acesso em: 17 fev. 2021.

LIMA, D. PEREIRA, O. Contribuições do estágio supervisionado para a formação do profissional de enfermagem: expectativas e desafios. **Revista Enfermagem Contemporânea**, [S.l.], v. 3, n. 2, dez. 2014.

LIMESURVEY. Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz.  **LimeSurvey: An Open Source survey tool**. LimeSurvey Project Hamburg, Germany, 2015.

MACHADO, M. H. *et al.* Características gerais da enfermagem: o perfil sócio demográfico. **Enferm. Foco**. v. 6, n. 1/4, p. 11-17, 2015a.

MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho da enfermagem: aspectos gerais. **Enferm. Foco**, v. 6, n. 1/4, p. 43-78, 2015b.

MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho em enfermagem no âmbito do SUS: uma abordagem a partir da pesquisa Perfil da Enfermagem no Brasil. **Divulgação em Saúde Para Debate**, Rio de Janeiro, n. 56, P. 52-69, de. 2016a.

MACHADO, M. H. *et al.* Aspectos gerais da formação da enfermagem: o perfil da formação dos enfermeiros, técnicos e auxiliares. **Enferm. Foco**. v. 6, n. 2/4, p. 15-34, 2016.

MACHADO, M. H. *et al.* Mercado de trabalho e processos regulatórios – a Enfermagem no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**. v. 25, n. 1, p. 101-112, 2020.

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

MENEGAZ, J. C. V.M.S. BACKES, Bons professores de enfermagem, medicina e odontologia: Percepção acerca do conhecimento sobre os alunos. **Esc Anna Nery**. v. 20, n. 2, p. 268-274, 2016.

MONTEIRO, J. SILVA. D. P. A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 19, n.3, set./dez. 2015.

NOVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

NOVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S.; MOREIRA, A. Enfermagem pré-profissional no Brasil: questões e personagens. **Enferm. Foco**, v. 2, p. 68-72, maio 2011. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/85>. Acesso em: 8 jun. 2019.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Plano de Curso Técnico em Enfermagem – Subsequente**. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PERTILLE, F; DONDÉ, L; OLIVEIRA, M. C. B. Formação profissional de nível médio em enfermagem: desafios e estratégias de ensino. **J. nurs. health**. v. 10, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

RAMOS, M. N. o pacto pelo ensino médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **Margens: Revista Interdisciplinar do PPGCITI**. v. 11, n. 16, p. 68-83, jan. 2017.

REIS, R. S. *et al.* Desafios da formação de trabalhadores de nível médio para o Sistema Único de Saúde no Maranhão. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 18, n.2, 2020, e0025991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, R. M. *et al.* Precarização do mercado de trabalho de auxiliares e técnicos de Enfermagem no Ceará, Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. 1, p.135-145, 2020.

SOBRAL, F. R. CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 46, n. 1, p. 208-218, fev. 2012.

WEBER, A. P. FIRMINI, F. WEBER, L. C. Metodologias ativas no processo de ensino da enfermagem: revisão integrativa. **Revista Saúde Viva Multidisciplinar da AJES**, Juína/MT, v. 2, n. 2, jan./dez. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera, 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.



**Artigo 2**

***O bom professor na percepção de egressos de um  
curso para técnicos em enfermagem***

***The good teacher in the perception of egresses from a  
course for nursing technicians***

***El buen profesor en la percepción de los egresados de  
un curso para técnicos de enfermería***

AUTOR NOME SOBRENOME <sup>a</sup>

---

<sup>a</sup> Universidade de Lorem (LI), Cidade, UF, País. Doutor em XXXXXX, e-mail:  
loremipsum@gmail.com



## Resumo

A atuação dos professores, expressa em encaminhamentos didático-pedagógicos que orientam o processo ensino-aprendizagem, é tema recorrente nos debates educacionais, por vezes, eleita como a responsável pelos problemas da educação. Os professores são desafiados a enfrentar os novos contextos tecnológicos e considerar o perfil das novas gerações para realizar, da melhor forma, a socialização do conteúdo escolar. O que seria um bom professor, neste contexto, na educação profissional técnica de nível médio? O estudo objetivou evidenciar as percepções de técnicos em enfermagem acerca do que seja um bom professor. Realizou-se estudo de caso qualitativo com respostas de 115 egressos de um curso técnico em enfermagem subsequente sobre a questão: o que é para você um bom professor? Os dados foram analisados pela análise de conteúdo de Bardin e sistematizaram-se as temáticas: o bom professor e suas atitudes; o bom professor é aquele que domina o que ensina e o bom professor domina métodos de ensino. Os egressos evidenciam que as atitudes de comprometimento e exigência dos professores foram determinantes no seu desenvolvimento escolar e profissional, que um bom professor articula os saberes teóricos e práticos e usa métodos criativos, dinâmicos que prendem a atenção, capta e sana as dúvidas e articula o conhecimento com a prática. Conclui-se pela complexidade de ser bom professor contemplando plenamente suas características, pois envolve motivações extrínsecas e intrínsecas que o afetam e, neste contexto precisa construir-se profissional.

**Palavras-chave:** Professor. Ensino. Educação profissional.

### *Abstract*

The performance of teachers, expressed in didactic-pedagogical referrals that guide the teaching-learning process, is a recurring theme in educational debates, sometimes elected as responsible for the problems of education. Teachers are challenged to face the new technological contexts and to consider the new generations profile in order to carry out the socialization of school content in the best way. What would be a good teacher, in this context, in technical education at secondary level? This study aimed to highlight the perceptions of nursing technicians about what a good teacher is. A qualitative case study was carried out with responses from 115 graduates of a subsequent technical course in nursing on the question: what is a good teacher for you? The data were analyzed by Bardin's content analysis and the themes were systematized: the good teacher and his attitudes; the good teacher is the one who masters what he teaches and the good teacher masters teaching methods. The graduates show that the attitudes of commitment and demand of teachers were decisive in their school and professional development, that a good teacher articulates theoretical and practical knowledge and uses creative, dynamic methods that capture attention, and answers doubts and articulates knowledge with practice. It concludes by the complexity of being a good teacher, fully contemplating his characteristics, because it involves extrinsic and intrinsic motivations that affect him and, in this context, he needs to build himself a professional.

**Keywords:** Teacher. Teaching. Professional education.

### *Resumen*

El desempeño de los docentes, expresado en lineamientos didáctico-pedagógicos que orientan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es un tema frecuente en los debates educativos, a veces juzgado como el responsable de los problemas de la educación. Los docentes tienen el desafío de enfrentar los nuevos contextos tecnológicos y considerar el perfil de las nuevas generaciones para conducir la socialización de los contenidos escolares de la mejor manera. En este contexto, ¿Cuál sería un buen profesor en la educación técnica profesional de nivel secundario? El estudio objetivó resaltar las percepciones de los técnicos de enfermería sobre lo que es un buen docente. Se realizó un estudio de caso cualitativo con respuestas de 115 egresados de un curso técnico profesional en enfermería a partir de la pregunta: ¿Cómo es un buen docente para ti? Los datos fueron analizados mediante el análisis de contenido de Bardin y se sistematizaron los temas: el buen profesor y sus actitudes; el buen profesor es el que domina lo que enseña y el buen profesor domina los métodos de enseñanza. Los egresados demuestran que las actitudes de compromiso y exigencia de los docentes fueron determinantes en su desarrollo escolar y profesional, que un buen docente articula conocimientos teóricos y prácticos y utiliza métodos creativos y dinámicos que captan la atención, captan y sacan dudas y articulan conocimientos con la práctica. Se concluye por la complejidad de ser un buen docente, contemplando plenamente sus características, pues involucra motivaciones extrínsecas e intrínsecas que lo afectan y, en este contexto, necesita construirse como profesional.

**Palabras clave:** profesor. Enseñanza. Educación profesional.

### *Introdução*

Adentrados ao século XXI, os professores são pressionados a revisitar suas práticas, pois passaram a ser denunciados como responsáveis por parte do fracasso da formação escolar, seja no campo da produção dos valores tidos como desejáveis para a geração jovem, seja na consolidação dos saberes que se projetam como necessários na anunciada sociedade do conhecimento.

Nestas facetas, ora a educação escolar e seus professores são denominados doutrinautores e criminalizados no seu fazer, cuja maior expressão dos últimos anos foi o movimento escola sem partido, que pretende expurgar o que designam doutrinação no ambiente escolar (TAVARES, 2019). Ora são culpabilizados pelo mau rendimento dos alunos nos testes internacionais em vista de sua má formação profissional (CAVALCANTI; NASCIMENTO E OSTERMANN, 2018). Em qualquer hipótese, o peso pelo desempenho inaceitável da formação escolar recai

sobre os professores, independente dos contextos sociopolítico e econômico em que se encontram os professores, os alunos e a instituição escolar.

Em contradição, no início do século XXI observa-se o regresso dos professores e das preocupações com a educação que, após a década de 1970 estiveram em outras questões como a racionalização do ensino, a gestão da escola e que parece ter voltado “o tempo dos professores” (NÓVOA, 2009). Contudo, um tempo espinhoso, especialmente em países em que a ação docente ainda está por profissionalizar-se.

É de se considerar que a escola passa por transformações que exigem que a profissão docente seja repensada, contudo, os perigos das respostas para as transformações são visíveis. Nóvoa (2019) considera que as saídas têm se dirigido para a privatização e a individualização. A saída pela privatização carrega em si um duplo sentido (social e econômico). Pelo sentido social observa-se o recolhimento das crianças em suas comunidades de origem, em seus ambientes culturais ou familiares, cujo exemplo mais palpável é a retórica da volta ao ensino domiciliar. No sentido econômico revela-se a incapacidade do Estado de assumir sua tarefa na oferta da educação, transferindo-a a grupos econômicos diretamente ou por meio da sociedade civil em suas organizações sustentada no discurso da livre escolha, cujo exemplo pode ser os cheques ou vouchers escolares. No que tange a individualização, os discursos valorizam a educação como bem privado e não como bem público, da mesma forma que criticam a escola única e se expandem as vias distintas de formação profissionais e acadêmicas. Observa-se o excessivo valor das aprendizagens e o esvaziamento dos demais sentidos da educação e da escola, assim como a supervalorização do possível potencial das tecnologias para a aprendizagem. Portanto, é preciso repensar a escola, sem descuidar de sua dimensão pública e de seu papel na construção de uma vida em comum. A metamorfose da escola altera a profissão professor e, também, sua formação (NÓVOA, 2019).

Impõe-se para o enfrentamento destes cenários a definição do que seja o bom professor. E sobre isso muito já se falou e escreveu na tentativa de desenhar uma figura conceitual que o representasse. Essas figuras se diferenciam dependendo do referencial que se adota para sua definição.

Cacciari *et al.* (2017) identificam como virtudes de um professor, a partir da fala de professores universitários, o conhecimento, a temperança, a justiça e a humanidade. Mesquita (2018), estudando o bom professor do ensino médio, afirma que eles se diferenciam caso sejam professores do ensino médio preparatório para o acesso ao ensino superior, em que o professor deverá dominar conteúdos e metodologias específicos para contribuir com o sucesso dos alunos nos processos seletivos, ao passo que seu papel motivador é importante, mas não essencial, uma vez que a motivação do aluno está no acesso ao ensino superior. Se for um professor da educação profissional suas características valorizadas são o vínculo com a prática e a contextualização dos conteúdos com o exercício da profissão. Neste caso, o papel motivador do professor se desloca para as finalidades desta modalidade de ensino, preparando um profissional de acordo com o que espera o mercado de trabalho e em condições de empregabilidade. Os autores destacam a dimensão relacional do professor do ensino médio que precisa estabelecer novas relações baseadas na autoridade negociada entre alunos e professor. Os professores do ensino médio, via de regra, são especialistas em suas áreas de docência, mas isso não dispensa que dominem a dimensão estratégica da docência que se manifesta nos fundamentos pedagógicos do ensino e nos variados métodos dos que deve lançar mão em seu ofício.

Alunos de cursos de licenciatura elencam como características de seu melhor professor aqueles que dominam os instrumentos da didática, que têm bom relacionamento pessoal com os alunos, dominam profundamente os conteúdos, possuem habilidades de comunicação e que se preocupam com a aprendizagem de seus alunos (PACHANE, 2012).

Norambuena e Gutierrez (2018), estudando a percepção dos pais e responsáveis sobre o que seria um bom professor, indicam que eles valorizam as relações positivas de empatia, proximidade, compromisso, e alegria que os filhos vivenciam na escola, pois elas influenciam nos ambientes da escola e ajudam no aprendizado das crianças. Um estudo realizado em Lisboa/Portugal, com professores de enfermagem que foram mais bem avaliados na avaliação institucional pelos estudantes evidenciou que para eles são características de um bom professor: aquele que é maduro, qualificado para o ensino, com sólida experiência na docência,

assim como, na profissão; são capazes de se relacionar bem com seus alunos e se acreditam eficazes em sua prática, além de possuírem um profundo conhecimento de sua disciplina. São professores que utilizam diversificados métodos de ensino, desde a aula expositiva, com interação e diálogo, articulada com experiências, vivências práticas, debates, discussões, dramatizações e simulações (FRIENDLANDER; MOREIRA, 2006).

Em Coimbra, o estudo de Ventura *et al.* (2011) evidenciou com estudantes de enfermagem de graduação e pós-graduação, que o bom professor é aquele que tem domínio dos conteúdos da disciplina que leciona, tem capacidade de cativar e motivar, se relacionar bem com os alunos, ser disponível, acessível, compreensivo e tolerante; que saiba relacionar teoria e prática ao mesmo tempo que consegue ser exigente, pontual e assíduo. Para estudantes universitários espanhóis, em estudo sobre as características pessoais e psicológicas de um bom professor, ele seria comunicativo, acessível aos alunos, que saiba motivar, seja justo e calmo, coerente, humano, estável, humilde, que auxilie os alunos, tenha proximidade, seja sociável e simpático (MARTÍN; GONZALEZ; LLORENTE, 2016).

Para Oliveira e Silva (2012), na educação profissional e na educação superior, espera-se que os professores possuam conhecimentos dos fins sociais e educativos de suas instituições; que tenham inteligência interpessoal que se revele no bom relacionamento com os pares; inteligência relacional expressa na interação com o outro nos contextos em que atuam; conhecimento pedagógico composto por teorias e práticas que o instrumentalizem na ação docente e conhecimento do contexto, ao passo que reconheçam quem são seus alunos e em que espaço desenvolvem o ato educativo.

Nóvoa (2009), ao vislumbrar o que ele chama de “disposições”, para evitar o conceito de competências que dominou o cenário educacional a partir dos anos de 1990 e que, via de regra, se materializa em ações comportamentais e técnico instrumentais, para caracterizar um bom professor articulando as dimensões pessoais e profissionais na sua produção, considera que os professores atuam com o conhecimento, pois devem levar os alunos à aprendizagem e ao pensar, condição que ninguém faz no vazio, mas na apreensão e compreensão do conhecimento. Professores são portadores de uma cultura profissional, ou seja, devem

compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se à profissão por meio do diálogo com os outros professores aprendendo a ser professor, o que se consolida pelo registro de suas práticas e da avaliação, que são centrais para o seu aperfeiçoamento e inovação profissional. Além disso, os professores desenvolvem o tato pedagógico que se define pela capacidade de relação e de comunicação, fundamentais para a ação educativa e sem a qual ela não se cumpre. Este o tato faz ter a serenidade de quem é capaz de se fazer respeitar e conquistar os alunos para o trabalho escolar. Ser professor é ter a capacidade de conduzir alguém a outra margem, o conhecimento, que não está disponível a todos; o professor atua em equipe nos projetos conjuntos dentro da escola e dos movimentos que extrapolam os seus muros; o professor tem compromisso social que se traduz nos princípios, valores, inclusão social e diversidade cultural. Quando educa, o professor possibilita que se ultrapassem as fronteiras que a realidade traça para os alunos como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade.

Em que pese a variedade de estudos sobre o perfil/competência/características/manifestações do “bom professor”, a percepção sobre o professor da educação profissional técnica de nível médio é menos explorada. Para Cunha (2000) e Manfredi (2002), a educação profissional, comparativamente aos demais anos da educação básica e da educação superior, é o nível de ensino menos estudado.

Esta modalidade de ensino estava regulamentada no Brasil, até 2021, pela Resolução CNE/CEB nº. 02/2012 (BRASIL, 2012a), que previa em seu texto que os professores da educação profissional técnica de nível médio fossem formados especificamente para esta função, considerando-se que este professor, via de regra, é um profissional formado em outra área que adentra para o espaço educacional, muitas vezes de forma parcial e não como professor exclusivo, como aqueles que atuam na educação nas outras modalidades da educação básica. Contudo, mesmo que a legislação citada indique a necessidade da formação docente, nem sempre é o que se encontra na realidade das salas de aula desta modalidade de ensino (OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2016; OLIVEIRA; SILVA, 2012), apesar de que a formação para a docência seria uma possibilidade de construção de um bom professor.

Diante das questões levantadas, sendo elas o contexto da educação no tempo presente, as demandas que se colocam aos professores nas mudanças pretendidas no campo educacional, as características evidenciadas na figura do “bom professor”, e a especificidade dos professores da educação profissional técnica de nível médio, questiona-se: como técnicos em enfermagem, formados em um curso técnico público, percebem as manifestações do que seria um bom professor? Tem-se como objetivo evidenciar as percepções de técnicos em enfermagem acerca do que seja um bom professor.

## **Metodologia**

O estudo de que deriva este texto se trata de um estudo de caso (YIN, 2015), sustentado em um estudo exploratório descritivo (PRODANOV; FREITAS, 2013), com abordagem quanti-qualitativa. Aqui se apresenta a dimensão qualitativa expressa na pergunta enunciada a egressos de curso técnico em enfermagem sobre o que seria um “bom professor”.

O estudo apresenta a percepção de alunos de um Centro Estadual de Educação Profissional na região Oeste do Paraná que oferta oito cursos na modalidade subsequente, um de especialização técnica, compondo 31 turmas; seis cursos na modalidade integrada ao ensino médio, em um total de 44 turmas; cinco cursos de Línguas ofertadas pelo Centro de Línguas Estrangeiras Modernas no CELEM (italiano, alemão, espanhol, mandarim e inglês), com 06 turmas; duas salas de Recursos Multifuncionais; sete turmas de atividades complementares no contraturno. Totaliza-se a oferta de, nos três turnos de funcionamento, 88 turmas, com aproximadamente 2700 alunos, provenientes de cerca de 35 municípios da região. A instituição conta com cerca de 45 funcionários e 211 professores; dispõe de laboratórios de Informática, Eletrônica, Eletromecânica, Enfermagem, Edificações, Física, Química e Biologia, Central de Estágio e Central de Materiais (CEEP, 2017).

O curso estudado é o curso técnico em enfermagem, na modalidade subsequente, implantado no ano de 2005 com organização semestral, dois anos de duração. Desde sua fundação mantém-se como o único curso público do município

e foi criado no fim do governo Lerner, o qual durante sua gestão no governo estadual fechou o curso público de auxiliar de enfermagem do Colégio Estadual Marilis Faria Pirotelli – Ensino Fundamental e Médio, que era o único curso nesta modalidade na formação de trabalhadores de enfermagem (GIRARDELLO; RODRIGUES; CONTERNO, 2014; CEEP, 2017).

Mudanças ocorridas nas matrizes curriculares desde a sua criação evidenciam a busca para ajustar a equação formação e sujeitos, de forma que atendam ao que é necessário no campo da saúde coletiva e não somente à assistência hospitalar, ajuntadas à constante preocupação de acompanhar as exigências do mundo do trabalho, assim como as configurações do Sistema Único de Saúde (BUGS *et al.*, 2015).

Foram selecionados para integrar o estudo, os 377 egressos entre os anos de 2014 e 2018, mas nem todos foram localizados para envio do link para preenchimento do instrumento de coleta de dados on-line, de forma que este foi enviado para 303 egressos, dos quais 128 devolveram o instrumento, com as questões obrigatórias respondidas, excluindo-se os questionários incompletos.

Dentre as 40 questões da pesquisa, uma indagava aos alunos, a partir da vivência no curso técnico em enfermagem, o que seria para ele um bom professor. Utilizou-se a pesquisa on-line, por meio de um instrumento assíncrono (FLICK, 2013), com o uso da ferramenta LimeSurvey (LIMESURVEY, 2015), em sua versão 2.64, atualizada em março de 2017. Em virtude da dificuldade de acesso via e-mail, o link gerado pela ferramenta foi enviado por aplicativo de mensagens (WhatsApp).

Os dados foram submetidos à análise de conteúdo temática considerando suas três etapas: pré-análise pela qual podem ser retomados os objetivos da pesquisa, indicadores e a construção de unidades de registro, sendo essa última, palavras ou frases chave. Exploração do material composta por recortes dos textos e preparação do material. E o tratamento dos resultados a inferência e a interpretação, momento em que é realizada a construção das temáticas e a interpretação dos dados brutos das falas em relação ao quadro teórico de análise ou gerando novas interpretações sugeridas pelo material analisado (BARDIN, 2016).

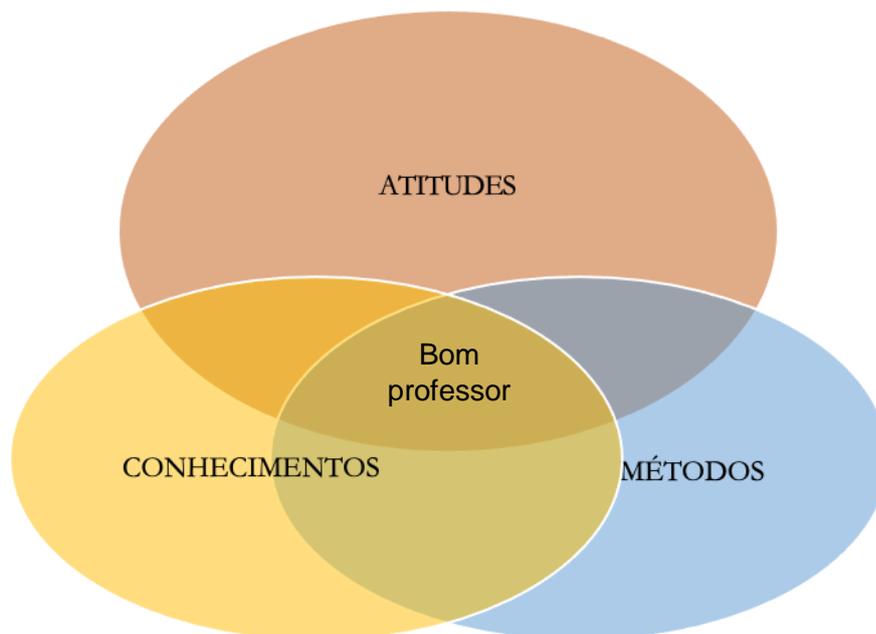
A pesquisa foi cadastrada pela CAAE: 24300619.3.0000.0107 no Comitê de Ética em Pesquisa, em atendimento às normas para pesquisa envolvendo seres

humanos estabelecidas na Resolução CNS 466/2012 (BRASIL, 2012b) e Resolução CNS 510/2016 (BRASIL, 2016), que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais e aprovada pelo parecer CEP: 3.669.176/2019.

## Resultados

Dentre os 128 participantes que devolveram o questionário respondido, 115 responderam à pergunta “o que é para você um bom professor”. A análise do conteúdo permitiu sistematizar três unidades temáticas esquematizadas na figura abaixo, que mostra que o bom professor se faz na intersecção entre suas atitudes, conhecimentos e métodos.

**Figura 1.** Esquema das temáticas emergentes sobre o bom professor. Cascavel/PR, 2020.



**Fonte:** Elaborado pelas autoras.

## O bom professor e suas atitudes

As atitudes docentes foram as de maior frequência nas elaborações dos egressos (Quadro 1), pois agregaram 45 citações que, analisadas, permitem extrair

que, para os alunos, ser bom professor está diretamente relacionado com envolvimento, quando ele expressa que o professor deve “vestir a camisa”, ter compromisso com a turma; que precisa ser paciente; atencioso; flexível; humilde; humano e empático; que tenha boa comunicação e saiba explicar; incentiva e auxilia que o aluno desenvolva confiança; seja dinâmico; seguro; dedicado; passe confiança para transpor o desconhecido; tenha vínculo; seja dedicado; reconheça as dificuldades dos alunos e as enfrente com métodos diferentes insistindo, até que o aluno aprenda, ou seja, aquele que “não desiste do aluno”; partilha o seu conhecimento com amor, esse amor expresso na frase: “aquele que ensina com o coração”. Os alunos relatam boas lembranças desses professores que marcaram suas vidas, mas um deles não as tem e afirma que o ser docente lhe ensinou como não se deve ser. Portanto, o ser professor impacta de qualquer forma a vida dos que com ele cruzam, daí a importância de suas atitudes na prática docente.

**Quadro 1 – Falas ilustrativas da temática “O bom professor e suas atitudes”.**

Um bom professor é aquele que veste a camisa, que incentiva, aquele que questiona, cobra, mais importante aquele que passa todo o entusiasmo em aprender tudo que nos auxilie, em sermos um profissional competente e um ser humano melhor (A15/2014/1).

[...] paciência para passar seu conhecimento a pessoas com grau de aprendizado diferente uns dos outros (A10/2014/2M).

Compromisso com a turma, passar seu conhecimento e estar disponível para discussão do assunto (A11/2014/2M).

[...] tendo maneiras diferentes de abordar o assunto para quem tem alguma dificuldade no aprendizado e sem entediar quem aprende com facilidade (A8/2014/2N).

Algumas professoras jamais saíram das minhas lembranças, tanto pela competência quanto pelo jeito de lidar dos os alunos (A15/2014/2N).

Que trabalha com realidade vivenciada, e não tenha medo de ensinar mais de uma vez, até que o aluno tenha confiança (A8/2015/1).

Um mestre que esteja sempre disposto a ajudar, independente de qualquer coisa! Que não oprime o aluno, mas sim o motiva a continuar (A10/2015/1).

Um bom professor é aquele que além de professor é amigo que sempre me ajudou quando precisei (A11/2015/1).

Que ao ensinar passa confiança ao aluno e explica de forma que o aluno consiga aprender, ajuda o aluno em suas dificuldades e assim ver suas conquistas juntos (A1/2015/2M).

Professor que saiba explicar, que consiga ter vínculo com a turma (A8/2015/2N).

Aquele que sabe atrair a atenção dos alunos com aulas dinâmicas, objetivas e principalmente uma pessoa humilde (A7/2016/1).

Um bom professor é aquele que aguça o aprendizado, faz com que seus alunos saiam dos seus estágios confortáveis e vai atrás (em busca) de algo que os faça crescer e se destacar em meio a tantos outros (A17/2016/1).

[aquele que] procura sempre mostrar seu interior não só como professor mais como um ser humano ser calmo ter paciência e mesmo o aluno tendo dificuldade insistir até aprender não desanima-lo ☺ (A9/2016/2M).

[...] que acima de tudo seja humano, tenha empatia com os alunos! (A7/2016/2N).

Que tenha paciência uma boa comunicação entre professor e aluno acima de tudo o professor que sempre se coloca no lugar do aluno (A12/2016/2N).

O bom professor pra mim é o que realmente ame o que faz só assim conseguirá passar o conteúdo da melhor forma (A15/2016/2N).

Para mim todos os professores que tive foram ótimos, muito atenciosos, tiravam todas as dúvidas que tinha, mesmo perguntando mais de uma vez e sempre nos mostrava a responsabilidade em relação a profissão e elas mostrava que amava o que fazia, isso me fazia ter elas como exemplo e amor naquilo que eu estava estudando. Um professor tem que mostrar que ama o que faz senão todo o resto vira em nada (A19/2016/2N).

Um bom professor e aquele que tem paciência para explicar quantas vezes preciso [...] (A7/2017/1).

Aquele que transmite com muita dedicação seus conhecimentos. Fazendo do aluno um ótimo profissional de saúde e acima de tudo comprometido com seu trabalho (A17/2017/1).

Que dê atenção ao aluno e que cobre muito sobre os trabalhos, para formar pessoas aptas para cuidar de outras vidas (A23/2017/1).

Aquele que ensina com o coração, que traz tranquilidade, experiências para nos preparar quando fossemos atuar sozinhos (A8/2017/2M).

Ter empatia, humildade, aplicar suas experiências, ser claro e objetivo (A10/2017/2N).

Responsável, dedicado e gostar da sua profissão. Não ficar falando para os alunos que estão lá por não terem outras opções (A14/2017/2N).

Pessoa com ética, postura [...] (A20/2017/2N).

Aquele que incentiva o aluno e faz o próprio crer em seu potencial (A11/2018/1).

Que se dedicasse e incentivasse o aluno, acima de tudo (A12/2018/1).

É aquele que trabalha seus alunos com amor e ética (A15/2018/1).

Professores se colocar no lugar de aluno e como gostaria (queria) aprender, então ensinar com paciência, coisas que alguns profissionais não têm (A17/2018/1).

Ética, capacitação [...] passar com inteligência suas sabedorias. Não apenas ir lá e mandar o aluno fazer. É se por no lugar do aluno que aquilo é tudo novo pra ele (A20/2018/1).

Respeito em primeiro lugar, independente de quem ensina e quem está aprendendo. No meu campo de estágio vivenciei experiências amargas com orientadores de estágio que me ensinaram muito, inclusive a não ser como eles tanto como pessoa como profissional. No geral acredito que RESPEITO vem muito antes de um diploma universitário (A21/2018/1).

O bom professor é aquele que compartilha seu conhecimento com amor, e ensina além de ser um profissional capacitado... Um profissional capacitado humano! (A18/2018/2M).

Para mim um bom professor é aquele que dá o seu máximo para transmitir o seu conhecimento, se dedicando e auxiliando, sanando toda a dúvida e a dificuldade do aluno (A19/2018/2M).

O bom professor é aquele que compartilha seu conhecimento com o aluno, aquele que sempre está à disposição, aquele que tira suas dúvidas, aquele que quando você aparece com uma dúvida e ele não sabe responder no momento vai atrás procura e vem sanar a dúvida do aluno, aquele que além de professor se torna um amigo do aluno (A24/2018/2M).

Professor que ensina com amor, que seja humilde em passar seus conhecimentos e que não esteja ali para receber seu salário, que trate as pessoas com humanização (A7/2018/2N).

[aquele que] ensina com amor além de tudo (A16/2018/2N).

Que apresenta a disciplina de forma dinâmica, com interação dos alunos e que atenda a necessidade de todos os alunos, indiferente das dificuldades (A17/2018/2N).

Disciplinado, dedicado, atencioso, segurança no ensino passado para seus alunos (A21/2018/2N).

Um professor que consegue trabalhar com as dificuldades de cada aluno (A22/2018/2N).

[...] é atencioso com as dúvidas que aparece, sempre esclarece, mesmo quando não sabe vai atrás da resposta (A24/2018/2N).

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Dentre as atitudes docentes (Quadro 2) destacou-se um conjunto de falas que remetiam a sua postura exigente, em menor frequência (nove registros), mas não deixaram de expressar que o bom professor é aquele que exige de seus alunos, o

que se expressou muitas vezes pela frase “é aquele que cobra”. Ele cobra desempenho, disciplina, conduta ética, aprendizado de qualidade e não é condescendente com posturas diferentes destas, pois está certo do que o aluno precisa aprender.

Quadro 2 – Falas ilustrativas da temática “O bom professor e suas atitudes” (Continuação).

[é aquele] que cobra do aluno um bom desempenho e exige o melhor dele (A9/2014/2N).

[...] cobrar do aluno disciplina, conduta e ética, moral e bons costumes (A10/2014/2N).

Aquele que cobra um aprendizado de qualidade (A20/2014/2N).

Flexível. Mantendo a seriedade e disciplina dentro da sala de aula (A12/2016/1).

Aquele que não passa a mão na cabeça do aluno e aplica a disciplina com certeza daquilo que está ensinando (A15/2017/1).

Aquele que sabe pegar no pé (A16/2017/2N).

Bom professor é aquele que cobra do aluno o aprendizado (A19/2017/2N).

Aquele que cobra seus alunos (A16/2018/1).

Aquele que cobra incansavelmente (A9/2018/2M).

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

## O bom professor é aquele que domina o que ensina

Para os egressos do curso técnico em enfermagem, o bom professor domina os saberes e as práticas inerentes à formação (Quadro 3), quando 25 de suas respostas trouxeram este conteúdo. Destaca-se nas respostas que os alunos valorizam que o professor tenha conhecimento do que ensina ao lado da experiência prática da atuação do técnico em enfermagem. Assim, não basta saber o que vai ensinar, o professor, para eles, precisa saber fazer.

## Quadro 3 – Falas ilustrativas da temática “O bom professor é aquele que domina o que ensina”.

Aquele que tem um bom conhecimento (A10/2014/2M).

Que domina o assunto e sabe passar de forma prática e coerente o conhecimento [...] (A8/2014/2N).

Uma pessoa com conhecimentos suficientes para transmitir a outros (A4/42015/2M).

Uma pessoa com experiência, conhecimento e domínio sobre a sua disciplina (A4/2015/2N).

Que obtenha [tenha] o domínio do que está falando [...] (A18/2016/1).

Ter um bom domínio do conteúdo (A7/2016/2M).

Os que conseguem transmitir os conteúdos com clareza e total conhecimento [...] (A8/2016/2M).

Professor com bom conhecimento do tema, com as aulas preparadas por ele mesmo, tendo assim, o domínio de seu conteúdo (A12/2016/2M).

Um professor que além de transmitir conhecimento, tenha domínio da prática de enfermagem [...] (A7/2016/2N).

Um profissional com experiência, que saiba transmitir sua sabedoria tanto teórica quanto prática (A11/2016/2N).

[...] que domina sua área que está ensinando [...] (A22/2016/2N).

Que consiga passar o conhecimento ao aluno com Sabedoria e vivência da prática do dia a dia sem ser apenas a teoria, pois na vivência da área do dia a dia não dá tempo de esperar pra procurar a resposta (A7/2017/1).

[...] conhecimento nas disciplinas que se propõe a ensinar (A24/2017/1).

[...] domina o conteúdo na prática e na teoria (A19/2017/2N).

Um professor que conheça a área trabalhada, tenha um amplo conhecimento sobre a mesma (A7/2018/1).

Ter domínio do conteúdo e passar com inteligência suas sabedorias (A20/2018/1).

[...] aborda todo o conteúdo didático e acrescenta suas experiências (A7/2018/2M).

O bom professor é aquele que compartilha seu conhecimento [...] (A18 /2018/2M).

Para mim um bom professor é aquele que dá o seu máximo para transmitir o seu conhecimento [...] (A19/2018/2M).

[...] consegue passar todos os ensinamentos com ética e profissionalismo (A23/2018/2M).

O bom professor é aquele que compartilha seu conhecimento com o aluno [...] (A24/2018/2M).

Professor que tenta passar ao máximo conhecimentos teóricos e práticos (A8/2018/2N).

Professor que saiba ensinar o conteúdo, respondendo perguntas e dúvidas e nos deixe satisfeito com seus ensinamentos (A9/2018/2N).

[aquele] que sabe se ensinar, que tenha paciência, e domina o que ensina (A12/2018/2N).

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

## O bom professor domina métodos de ensino

Para os egressos, o bom professor se faz também ao se instrumentalizar com métodos de ensino adequados para promover o processo ensino-aprendizagem (Quadro 4), o que se expressou em 19 respostas. Eles destacam a criatividade, dinamismo, a capacidade de despertar e prender a atenção dos alunos, por meio de aulas descontraídas, sem perder o controle do processo ensino-aprendizagem, o professor capta as dúvidas e as sana, recorre a exemplos e traz a realidade para a sala de aula. Contudo, falas expressam elaborações que remetem a um professor detentor de “todo o conhecimento” e que precisa transferi-los de alguma forma aos alunos, aproximando-se de uma imagem incoerente com o que se espera do fazer docente voltado para a formação emancipatória.

Quadro 4 – Falas ilustrativas da temática “O bom professor domina métodos de ensino”.

Dispor de criatividade para ensinar o conteúdo, fugindo do método monótono tradicional e de uma maneira realmente eficaz (A8/2014/2N).

Que saiba ensinar de modo dinâmico (ex: não apenas apresentando slides) (A17/2014/2N).

Que consiga passar o que ele sabe de maneira que o aluno entenda (A18/2014/2N).

Um bom professor é aquele que sabe passar o conhecimento adiante. Não adianta dominar o conteúdo e não saber ensinar (A7/2015/1).

Aquele que cativa e desperta a atenção dos alunos, que ensina com facilidade e passa compreensão da matéria (A13/2015/1).

Além do conhecimento técnico, planejamento, organização, facilidade de comunicação, criatividade [...] (A4/2015/2M).

Aquele que sabe atrair a atenção dos alunos com aulas dinâmicas, objetivas (A7/2016/1).

O que consegue, prender a atenção do aluno (A14/2016/1).

Atencioso, preparado para atender as dúvidas dos alunos, e se fazer entender nas explicações (A10/2016/2N).

Aquele professor que permite a participação ativa do aluno no conteúdo. Dinâmico (A11/2017/1).

Alguém que tenha uma didática simples e objetiva [...] (A24/2017/1).

Aquele que facilita a comunicação, mas que não deixar fugir do assunto que interessa (A8/2017/2N).

[tem] Técnicas abrangentes de ensino (A9/2017/2N).

Que saiba transferir o conhecimento de uma maneira dinâmica (A20/2017/2N).

Bom Professor é aquele que sabe passar o conhecimento ao aluno, de forma correta e adequada, onde o aluno consiga aprender adequadamente o conteúdo dado, onde o professor não tenha dificuldade em

ensina-lo (A9/2018/1).

[aquele que tem] Boa didática (A7/2018/2M).

Que consegue levar a aula de uma maneira descontraída, sem fazer com que os alunos percam o foco (A17/2018/2M).

[...] sabe de várias formas ensinar o conteúdo de maneiras diferentes e principalmente sabe escutar o aluno para que tudo flua bem (A10/2018/2N).

É aquele que troca conhecimentos e tem diversas dinâmicas entre as aulas (A16/2018/2N).

Bom professor é aquele que sabe explicar bem, acha maneiras de exemplos para fazer seu aluno entender melhor [...] (A24/2018/2N).

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

## Discussão

Nos dados sobressaíram três dimensões da docência – atitudes, conhecimentos e métodos – as quais indicam, para os participantes, o que deveria compor a figura de um bom professor. Pelo que se chamou de atitudes podem ser elencadas as posturas dos professores, que se revelam na sua interação com os alunos como a empatia, a paciência, a ética, o respeito às diferenças de ritmos de aprendizagem, dentre outros. O trabalho do professor, segundo Tardif (2014) é interativo, pelo qual ele se relaciona com seu objeto de trabalho, essencialmente através da interação, no caso, entre humanos. Este conjunto de elementos configuram o que denomina de saberes humanos sobre seres humanos, desenvolvidos pelos professores na vivência da profissão.

Desta interação emergem saberes que não são exclusivamente os que os professores transmitem com seu trabalho, mas agregam outros que produzem, ao desenvolver a sua prática, para constituir o saber docente, um saber plural que articula saberes oriundos da formação profissional, os disciplinares, curriculares e os experienciais. “[...] os saberes docentes são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam consigo as marcas do seu objeto, que é o ser humano” (TARDIF, 2014, p. 269).

Diversos estudos abordam a valoração dos professores, a partir da experiência ou avaliação dos alunos, em todos os níveis de ensino (educação básica e superior). Um estudo na educação superior elencou as características apontadas para um bom professor como a de construir uma boa aula, habilidades de

relacionamento interpessoal, domínio do conteúdo, habilidades de comunicação, preocupação com a aprendizagem do aluno, comprometimento com a profissão (PACHANE, 2012).

Do ponto de vista dos pais, o estudo mostra que eles valorizam atitudes docentes de empatia, proximidade, compromisso, alegria, as quais influenciariam na disposição das crianças para o aprendizado. Salientam a necessidade de incorporar o componente humano na formação docente além dos aspectos profissionais e técnicos (NORAMBUENA; GUTIÉRREZ, 2018). Em Rampellotti e Pasquali (2020), a formação para a docência é importante na constituição dos saberes docentes, especialmente os relativos às formas de ensinar, mas aspectos da personalidade foram indicados como determinantes na avaliação do que seria um bom professor.

O estudo evidenciou que a empatia, ou seja, os aspectos afetivos na relação entre alunos e professores impactaram no reconhecimento de um bom professor enfermeiro. Empatia manifestada pelo interesse com o aprendizado e a dedicação à docência. Evidenciaram a recorrência da importância do domínio do conteúdo, da ética, a metodologia e a didática, elementos não hierarquizados, mas inter-relacionados e complementares para compor o bom professor (RAMPELLOTTI; PASQUALLI, 2020).

O fazer docente lhes possibilita construir saberes, de forma que a experiência, seja na docência, seja na assistência, os fortalecem para a tomada de decisões, para a organização do ensino durante as aulas, além de dominar os conteúdos e o exercício da profissão (RAMPELLOTTI; PASQUALLI, 2020), o que mostra que a docência na educação técnica em enfermagem requer a articulação do saber e do saber fazer na configuração de um bom professor.

A docência não se faz sustentada exclusivamente em aparatos técnicos, na transmissão de conhecimentos empíricos ou de conteúdos fragmentados; trata-se de ação complexa que exige o saber fazer, e que se sustenta em um projeto de formação humana (CASTAMAN; VIEIRA; OLIVEIRA, 2016).

O bom professor considera o aluno como o destinatário e razão de seu fazer. Ele explica de forma que os alunos consigam entender e se propõe a esclarecer as dúvidas. Eles reconhecem que a explicação docente é o cerne de sua

tarefa. Para tanto, o professor se vale de diferentes estratégias de forma que alcance seus objetivos, tais como: explicar detalhadamente, de maneira precisa, mais de uma vez, de diferentes formas, de forma clara, sucinta e com linguagem acessível aos alunos, aquilo que é complexo, explicar devagar para que os alunos acompanhem e articular as aulas com exemplos, dando vida ao que ensina (BOSSOLASCO; CHIECHER, 2020).

O bom professor entrelaça as dimensões humana, técnica e ideológica tendo como central no seu fazer a relação interpessoal; organiza e sistematiza a prática pedagógica criando um cenário cultural que seus alunos deverão incorporar. Sobressaíram as competências pedagógicas e científicas, ao par das habilidades pedagógicas e responsabilidade profissional e compromisso com os estudantes para o êxito deste encontro. Contudo, evidenciam que ainda persiste a idealização do professor detentor indiscutível de todo o saber, vislumbrando-se a emergência do professor que constrói conhecimento em interação com a realidade e o saber já construído que lhe serve de referência (VENTURA *et al.*, 2011).

Um estudo sobre as características psicológicas de bons professores para alunos universitários na Espanha encontrou que eles valorizam que sejam comunicativos, acessíveis, saibam motivar, sejam justos e calmos, coerentes, humanos, estáveis, humildes ajudem os alunos, próximos, sociáveis e simpáticos, configurando características pessoais e psicológicas; ao mesmo tempo, consideraram menos importante que o professor seja tranquilo, que confie em seus alunos, seja audaz, crítico, imaginativo, intuitivo, impulsivo, pontual, democrático, maduro, inteligente, liberal ou severo (MARTÍN; GONZALES; LLORENTE, 2016).

O bom professor, para graduandos (enfermagem, biologia, química, psicologia, letras, pedagogia, geografia e história), conhece profundamente a disciplina que leciona, a aborda com clareza e linguagem fácil, considera e utiliza diferentes maneiras de ensinar demonstrando segurança e domínio de si na condução do ensino; não estabelece diferenciações discriminadoras entre alunos, age sem ironia, com delicadeza e respeito, sem grosserias tais como gritos e ameaças (FIGUEIREDO, 2018).

O saber/fazer do professor não pode ser apartado do contexto que o faz professor – sua história pessoal, a interação que estabelece com as determinações

políticas, sociais e econômicas –, de forma que é um saber/fazer situado, determinado e determinante, nunca neutro. Ou como assevera Cardoso (2015, p. 135), ao fechar a porta de sua sala de aula, o professor traz consigo suas “convicções políticas, culturais e econômicas. O professor é uno e transpõe para a sua prática docente aquilo que ele é como pessoa. Suas palavras e ações não são neutras. Ao contrário, são carregadas de sentidos e significados dados por sua interpretação”.

As características que definem um bom professor não são estáticas e se relacionam com o contexto social e tempo histórico, de forma que, mesmo em um mesmo tempo pode-se verificar diferentes interpretações do que seja um bom professor. Como atribuição de valor, diferentes sujeitos podem atribuir diferentes definições como os pais, ou outros alunos de mesma idade (CARDOSO, 2015).

O estudo considera que as características identificadas sobre o que seja o bom professor são similares às anunciadas em manuais de didática, não podendo ser isolada nenhuma habilidade que pudesse ser excepcional ou inovadora, assim como nenhum procedimento que, tomado isolado, justificasse uma distinção de um bom professor frente a outros. Reitera que a prática docente de um bom professor expressa habilidades e procedimentos que conjuntamente podem lhe atribuir o valor de bom professor, configurando atitudes positivas que mobilizam atitudes positivas e realimentam o processo ensino-aprendizagem. Apesar da dificuldade de elencar atitudes que o definiriam, o “bom humor, respeito e empatia, gostar do que faz, ter bom domínio do conteúdo que leciona, procurar inovar as aulas”. Seriam achados que reforçariam que o “conhecimento didático, o domínio do conteúdo e as relações interpessoais são fundamentais para a adequada ação docente” (CARDOSO, 2015, p. 147).

Entre alunos de ciências contábeis destacou-se como características de um bom professor ter conhecimento da teoria do assunto e da prática do que ensina, estabelecendo relação entre teoria e prática e, em menor destaque, apareceram características ligadas a atributos pessoais como beleza física, “ser asseado (bem-vestido, cabelo penteado, sempre arrumado) e ter tom de voz agradável” (PRIM; BACH; MARTINS, 2020, p. 1).

Távora *et al.* (2020) levantaram com alunos e professores da graduação em medicina, as características de um professor exemplar, a partir de domínios: atitude

no ambiente de ensino, interação com os alunos e colegas, características pessoais, desenvolvimento profissional, e concluíram que eles valorizaram sobretudo as atitudes, o comportamento e as características pessoais e não exclusivamente atitudes relacionadas à docência.

Os diversos estudos corroboram que o “bom professor” incorpora em seu saber/fazer as dimensões de inerentes à docência – humana, científica, técnica e ética. Quando se analisam estas dimensões em movimento questionando aos alunos o que seria um bom professor, elas se mostram nas atitudes, conhecimentos e métodos que os professores mobilizam em sua prática docente. De um ponto de vista conceitual, o professor pode ser pensado como o mediador e, se é mediador, o é de alguma coisa, no caso da relação entre ele, o aluno e os conhecimentos. Sobre este triângulo podem gravitar as iniciativas docentes para dar materialidade ao processo ensino-aprendizagem.

### ***Considerações finais***

Um bom professor seria aquele que, se reconhecendo como situado num tempo histórico, membro de uma classe social, cria/se ampara em meios, os mais assertivos e planejados para que todos os alunos tenham oportunidade de se apropriar dos conhecimentos que os façam se reconhecer como agentes históricos, dotados de autonomia e liberdade de pensamento.

Diante das características do professor citadas pelos egressos, destaca-se a habilidade em transformar o conhecimento técnico-científico em conhecimento pedagógico, sendo que a palavra “didática” apareceu por várias vezes nas falas, sempre se referindo à necessidade de uma boa didática; a qual sabemos que favorece uma aprendizagem de qualidade, tornando a atuação do professor segura e precisa durante a atuação profissional.

O bom professor é o profissional que desenvolve a habilidade de tecer uma ponte entre o conhecimento técnico e a habilidade, de conhecer e reconhecer as dimensões que dão a ele a condição de saber lidar com cada biografia que se depara no decorrer da sua profissão; cada aluno que está diante dele é uma biografia em particular, que foi historicamente construída, e isso requer deste bom professor conhecimento técnico, ético e político social.

É mister destacar, a partir dos discursos sistematizados nesse estudo, a necessidade de o professor encontrar formas diversas de transmitir conteúdo, propiciar ao aluno a participação na aula e a capacidade de desenvolver a “leveza didática” no desempenho da atividade docente, relatado pelo egresso como “levar a aula de uma maneira descontraída”, tendo em vista que a atual geração de estudante valoriza a ludicidade nas atividades pedagógicas. A comunicação interativa e despreziosa não se enquadra mais em uma postura autoritária e repetitiva por parte do professor. Nesse sentido, o professor tem sido desafiado a buscar alternativas metodológicas para garantir a assimilação do conhecimento sistematizado, a função clássica do processo de formação escolar.

Este estudo destacou a complexidade do ser um bom professor, visto que este é um profissional dotado de diversas características intrínsecas que é afetado por ações extrínsecas de múltiplos fatores e situações; sendo assim está em constante construção conforme o meio e o momento histórico que vive e, dentro dele, precisa construir-se profissional.

### *Referências*

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasil, 2012a. Disponível em: <http://mobile.cnte.org.br:8080/legislacao-externo/rest/lei/51/pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas

envolvendo seres humanos. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BOSSOLASCO, M. L.; CHIECHER, A. C. ¿Qué esperan los alumnos de un “buen profesor”? Develando expectativas para repensar la práctica docente. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 66, p. 1280-1310, jul./set. 2020.

BUGS, B. M. et al. Formação de auxiliares e técnicos de enfermagem em Cascavel – Paraná: 1980 a 2010. **Hist enferm Rev eletrônica**. v. 6, n. 2, p. 265-87, 2015.

CACCIARI, M. B. Percepções de professores universitários brasileiros sobre as virtudes mais valorizadas no exercício da docência. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 21, n. 2, p. 313-322, maio/ago. 2017.

CARDOSO, M. R. G. O bom professor universitário do século XXI e sua prática. **Cadernos da Fucamp**, v. 14, n. 15, p. 133-148, 2015.

CASTAMAN, A. S.; VIEIRA, A. M. D. P.; OLIVEIRA, D. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, out./dez. 2016.

CAVALCANTI, C. J. H.; NASCIMENTO, M. M.; OSTERMANN, F. A falácia da culpabilização do professor pelo fracasso escolar. **Revista Thema**, v. 15, n. 3, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Admin/AppData/Local/Temp/1059-4463-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2020.

CEEP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto – CEEP, 2017.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio./jun./jul./ago, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

FIGUEIREDO, M. L. Características de um bom professor na percepção de universitários. **Revista Perspectivas Online: Humanas & Sociais Aplicadas**. v. 8, n. 22, p. 37-51, ago. 2018.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRIENDLANDER, M. R.; MOREIRA, M. T. A. Formação do enfermeiro: características do professor e o sucesso escolar. **Rev Bras Enferm**. v. 59, n 1, p. 9-13, Jan./Fev. 2006.

GIRARDELLO, D. T. F. RODRIGUES, R. M., CONTERNO, S. F. R. A história da educação profissionalizante em enfermagem no Oeste do Paraná: enfoque no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto-CEEP. **Educere - Revista de Educação**. v. 9, n. 17, p. 307-315. jan./jun. 2014.

LIMESURVEY. Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz. **LimeSurvey: An Open Source survey tool**. LimeSurvey Project Hamburg, Germany, 2015.

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

MARTÍN, S. C.; GONZALEZ, M. C. LLORENTE, A. M. P. ¿Qué características psicológicas valoran los estudiantes universitarios de sus profesores? **[RIDU]: Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria**. Lima (Perú) v. 10, n. 2, Dic. 2016.

MESQUITA, S. S. A. Referenciais do “bom professor” de ensino médio: exercício de articulação teórica. **Cadernos de Pesquisa**. v. 48, n. 168, p. 506-531, abr./jun. 2018.

NORAMBUENA, S. P.; GUTIÉRREZ, L. L. Los buenos profesores en la mirada de padres y apoderados. **Educ. Educ.** v. 21, n. 3, pp. 373-387, Sep./dic. 2018.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009. p. 25-46.

OLIVEIRA, R. N. S.; NOGUEIRA, C. G. A formação de professores para a educação profissional e o Plano Nacional de Educação (PNE): quais as perspectivas? **HOLOS**, Ano 32, v. 6, p. 145-155, 2016.

OLIVEIRA, V. S.; SILVA R. F. Ser bacharel e professor: dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. **HOLOS**, Ano 28, v. 2, p. 193-205, 2012.

PACHANE, G. G. Quem é seu melhor professor universitário e por quê? Características do bom professor universitário sob o olhar de licenciandos. **Educação**, Santa Maria, v. 37, n. 2, p. 307-320, maio/ago. 2012.

PRIM, M. M.; BACH, L. E.; MARTINS, Z. B. Características do professor ideal: uma percepção dos graduandos em ciências contábeis de uma universidade comunitária do estado de Santa Catarina. **Revista Catarinense da Ciência Contábil**, Florianópolis, SC, v. 19, 1-17, e3001, 2020.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

RAMPELLOTTI, L. F; PASQUALLI, R. O bom professor enfermeiro: o olhar dos estudantes de cursos técnicos acerca da prática docente. **Revista Exitus**, Santarém/PA, v. 10, p. 01-28, e020027, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVARES, V. **Escola sem Partido volta à discussão na Câmara Federal em 2020**. Fiocruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2019. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/escola-sem-partido-volta-a-discussao-na-camara-federal-em-2020>. Acesso em: 27 jul. 2020.

TÁVORA, L. G. F. et al. Características de um Professor Exemplar: Percepções de Estudantes e Professores. **Revista Brasileira de Educação Médica**. v. 44, n. 33, e080; 2020.

VENTURA, M. C. A. A. et al. O “bom professor” – opinião dos estudantes. **Revista de Enfermagem Referência**, III Série, n. 5, dez. 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Cristhian Matheus Herrera, 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

RECEBIDO: 23/03/2003  
APROVADO: 25/05/2005

RECEIVED: 03/23/2003  
APPROVED: 05/25/2005  
RECIBIDO: 23/03/2003

APROBADO: 25/05/2005

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS DA DISSERTAÇÃO

As considerações finais dessa dissertação visam estabelecer conclusões a respeito do trabalho e sugerir algumas recomendações para futuros trabalhos relacionados ao tema principal, o qual foi avaliar a formação ofertada no curso técnico em enfermagem em uma escola técnica de nível médio, sob a ótica do egresso.

A avaliação dos egressos é um instrumento importante para a instituição, pois traz dados que possibilitam a melhoria no processo de ensino aprendizagem. Nesse sentido o objetivo inicial foi atingido, haja vista que se traçou o perfil e a trajetória profissional desses egressos, desde o período de formação até a entrada no mundo do trabalho e as transformações geradas na vida do indivíduo com a conclusão do curso.

Para a execução desse trabalho, pressupôs-se que a formação técnica em enfermagem oferecida pelo Governo do Estado do Paraná forma indivíduos com conhecimento científico e de relações humanas necessárias para atuar nos cuidados do indivíduo, família e coletividade, em todas as fases evolutivas, com capacidade de desenvolver atividades nos três níveis de atenção à saúde e com condições de refletir sobre seus atos durante a assistência de enfermagem. O que foi comprovado com as respostas obtidas por meio das quarenta questões realizadas com os alunos, sendo as duas últimas de análise qualitativa.

Este estudo apresentou pontos fortes em que os alunos avaliaram, em sua maioria, as disciplinas como suficientes para atuação profissional e concluiu que a formação foi suficiente e determinante na vida dos egressos para inserção e permanência no trabalho, mostrando a importância de espaços públicos de formação técnica em enfermagem, assim como evidenciou as percepções de técnicos em enfermagem acerca do que seja um bom professor, pela complexidade de ser bom professor, envolvendo motivações extrínsecas e intrínsecas que o afetam, neste contexto em que precisa construir-se profissional.

Ficou evidente que é necessário dar mais atenção a esta temática de avaliação da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem pela visão do egresso, logo que poucos trabalhos foram encontrados, o que aparece como um ponto fraco no desenvolvimento desse estudo.

Essa fragilidade pode ser superada a partir de empenho por parte de outros professores, escolas e o próprio governo do estado do Paraná. Como indicação sugere-se fazer uma pesquisa comparativa em todas as escolas públicas que ofertam a formação de nível médio em enfermagem, assim como colacionar os resultados obtidos e, posteriormente, o compartilhamento de estratégias que favorecem o processo de ensino nos diferentes locais.

Esta dissertação traz o significado da importância da educação profissional na vida do indivíduo; é a esperança de inserção social e realização pessoal para muitos, tendo como fator determinante a obtenção da vaga de emprego em uma profissão reconhecida pela sua importância para a comunidade. Esta modalidade de educação é um dos principais meios pelo qual o indivíduo alcança a sua emancipação social e financeira.

A economia e a sociedade vêm mudando, e para isso necessita-se de currículos que atendam às exigências legais da profissão e as particularidades das regiões, para com isso garantir que os egressos consigam trabalho com a formação recebida, bem como para que estejam preparados para irem se adaptando às mudanças exigidas pelo próprio processo produtivo ao longo dos anos.

Não se pode acreditar que a educação profissional é o futuro do país, mas temos que admitir que ela é o hoje! E para se fazer esse hoje, é preciso vontade e ações políticas, e essas ações podem e precisam ocorrer inicialmente dentro das escolas, com o quadro de professores e gestores locais.

## 7 REFERÊNCIAS DA DISSERTAÇÃO

ALVES, W. J. M.; RADO, S. C. A reforma da educação profissional no Paraná e as transformações do mundo do trabalho. *In*: Congresso Nacional de Educação. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. IX., 2009, Curitiba, **Anais do [...]**. Curitiba: PUCPR, EDUCERE, 2009. Eixo Temático: Políticas Públicas e Gestão da Educação. p. 9902-17. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3135\\_1938.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/3135_1938.pdf). Acesso em: 26 maio 2019.

ANDREWS, D., NONNECKE, B.; PREECE, J. Conducting research on the internet: On-line survey design, development and implementation guidelines. **International Journal of Human-Computer interaction**. v. 16, p. 185-210, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3ª Reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 20.109, de 15 de junho de 1931**. Regula o exercício da enfermagem no Brasil e fixa, as condições para a equiparação das escolas de enfermagem. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D20109.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D20109.htm). Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 22.257 – de 26 de dezembro de 1932**. Confere às irmãs de caridade, com prática de enfermeiras ou de farmácia, direitos iguais às enfermeiras de saúde pública ou práticos de farmácia, para o fim de exercerem essas funções em hospitais. Diário Oficial República Federativa do Brasil, Brasília. DF, 30 de dez. 1932. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=22257&ano=1932&ato=9e20TU610MFpXT1ec>. Acesso 16 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto no 23.774, de 22 de janeiro de 1934**. Torna extensiva aos enfermeiros práticos as regalias concedidas aos farmacêuticos e dentistas práticos quanto ao exercício de suas respectivas funções. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF. 24 jan. de 1934. Disponível: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-23774-22-janeiro-1934-508239-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 16 mar 2021.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei Nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em:

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Lei Nº 8.778, de 22 de janeiro de 1946**. Regula os exames de habilitação para os Auxiliares de Enfermagem e Parteiras Práticas. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Lei8778.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Lei8778.htm). Acesso em: 26 maio 2019.

BRASIL. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 775, de 6 de agosto de 1949**. Rio de Janeiro, 1949. Dispõe sobre o ensino de enfermagem no país e dá outras providências. Disponível em:



Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília, 2012a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category\\_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as seguintes diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012b. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução. Brasília, 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP No 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União, de 6 de janeiro de 2021. Brasília, 2021a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, 2021b.

BROTTO, R. B. A Escola de Enfermeiras Luiza de Marillac e a formação de enfermeiras católicas no Brasil (1930-1960). In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA. – ANPUH. XXVI., 2011. São Paulo: **Anais** do [...]. São Paulo, 2011. p. 1-28. Disponível em [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308100781\\_ARQUIVO\\_TextoAnpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1308100781_ARQUIVO_TextoAnpuh.pdf). Acesso em: 26 maio 2019.

BUGS, B. M. *et al.* Formação de auxiliares e técnicos de enfermagem em Cascavel – Paraná: 1980 a 2010. **Hist enferm Rev eletrônica**. v. 6, n. 2, p. 265-87, 2015.  
CAVERNI, L. M. R. **Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal – 1948 a 1973**. 193f. . Dissertação (mestrado). Universidade de São Paulo, Escola de Enfermagem. São Paulo, 2005.

CEEP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto – CEEP, 2017.

CERQUEIRA, M. B. R. *et al.* O egresso da Escola Técnica de Saúde da Unimontes: conhecendo sua realidade no mundo do trabalho. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 2, p. 305-328, jul./out. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1981-77462009000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462009000200007&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 12 ago. 2019.

COFEN. **Enfermagem em números**. 2021. Disponível em:

<http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>. Acesso em: 18 fev. 2021.

COSTA, R. *et al.* O legado de Florence Nightingale: uma viagem no tempo. **Texto contexto - enferm.** v. 18, n. 4, p. 661-669, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/tce/v18n4/07.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2019.

CUNHA, L. A. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2019.

CUNHA, L. A. Ensino profissional: o grande fracasso da ditadura. **Cadernos de Pesquisa**. v. 04, n. 154, p. 912-933, out./dez. 2014. Disponível em:

[http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2913/pdf\\_9](http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/2913/pdf_9). Acesso em: 15 dez. 2020.

CUNHA, L. A. Ensino médio: atalho para o passado. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 373-384, jun. 2017. Disponível em:

[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=en&nrm=iso)

[73302017000200373&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200373&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

CZERNISZ, E. C. S.; BATISTÃO, M. Educação profissional integrada ao ensino

médio no Paraná: limites e possibilidades. **Educação: Teoria e Prática**. Rio Claro, v. 25, n. 49. p. 253-267, maio/ago. 2015. Disponível em:

[https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/ind.](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/ind.ex.php/educacao/article/view/7543/6853)

[ex.php/educacao/article/view/7543/6853](https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/ind.ex.php/educacao/article/view/7543/6853). Acesso em: 10 out. 2020.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>.

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>.

Acesso em: 15 jul. 2019.

DAN, C. S; CANHETE, R. S.; SANTOS, R. Ensino de enfermagem no Brasil: contextualização histórica e curricular. In: ENEPEX 2014 - 8º ENEPE UFGD e 5º EPEX UEMS (Encontro de Ensino, Pesquisa de Extensão Universitária). 2014. Dourados. **Anais do [...]** Dourados, 2014. p. 1-17. Disponível em:

<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/274.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

<http://eventos.ufgd.edu.br/enepex/anais/arquivos/274.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2019.

DIAS, H. C. V. B.; PAIVA, K. C. M. Formação e desenvolvimento de competências profissionais na enfermagem: percepções dos professores. **Rev. Min. Enferm.** v. 13, n. 3 p. 372-380, jul./set. 2009. Disponível: [http://www.dx.doi.org/S1415-](http://www.dx.doi.org/S1415-27622009000300010)

[27622009000300010](http://www.dx.doi.org/S1415-27622009000300010). Acesso em: 2 ago. 2019.

FELTRIN, T.; CORRÊA, G. C.; RIGUE, F. M. As reformas do ensino médio e a formação de um currículo nacional, no Brasil. **Revista COCAR**, Belém. v. 12, n. 23, p. 288-317, jan./jun. 2018. Disponível em

<https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/1729/948>. Acesso em: 17 out. 2019.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALLEGUILLOS, T. G. B.; OLIVEIRA, M. A. C. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Rev Esc Enf USP**, v. 35, n. 1, p. 80-7, 2001. Disponível em: <http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/568.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2019.

GALLINDO, J. Formação para o trabalho e profissionalização no Brasil: da assistência à educação formal. In: BATISTA, E. L.; MÜLLER, M. T. **A Educação profissional no Brasil: história, desafios e perspectivas para o Século XXI**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013. p. 68-75.

GARCIA, A. C.; DORSA, A. C.; OLIVEIRA, E. M. Educação profissional no Brasil: origem e trajetória. **Revista Vozes dos Vales**, Minas Gerais, Brasil, nº 13, ano VII, maio 2018.

GEOVANINI, T. *et al.* **História da Enfermagem: versões e interpretações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter Publicações, 2019.

GIRARDELLO, D. T. F. RODRIGUES, R. M., CONTERNO, S. F. R. **A história da educação profissionalizante em enfermagem no Oeste do Paraná: enfoque no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto-CEEP**. Educere - Revista de Educação. v. 9, n. 17, p. 307-315. jan./jun. 2014.

GOTTEMS, L. B. D.; ALVES, E. D.; SENA, R. R. A enfermagem brasileira e a profissionalização de nível técnico: análise em retrospectiva. **Rev. Latino-Am. Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 15, n. 5, p. 1033-1040, out. 2007. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-11692007000500023&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692007000500023&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 21 jun. 2019.

LIMESURVEY. Limesurvey Project Team/Carsten Schmitz. **LimeSurvey: An Open Source survey tool**. LimeSurvey Project Hamburg, Germany, 2015.

LOPES, R. E.; NÓBREGA T. S. M.; ARAGÃO, S. B. Estudos sobre o impacto da lei número 775 na formação da enfermeira. **Hist enferm Rev eletrônica**. v. 7, n. 2, p. 449-57, 2016. Disponível em: <http://here.abennacional.org.br/here/2a07.pdf>. Acesso em: 26 maio 2019.

MALAGUTTI, W.; MIRANDA, S. M. R. C. Os caminhos da enfermagem: de Florence à globalização. **Enfermagem em Foco**. v. 2, p. 85-88, maio, 2011. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/90>. Acesso em: 9 jun. 2019.

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

MASCARENHAS, N. B. **A inserção da enfermeira brasileira no campo da saúde pública (1920-1925)**. 111f. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Enfermagem – Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2013. Disponível em:

[https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13589/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o\\_Enf\\_%20Nildo%20Batista%20Mascarenhas.pdf](https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/13589/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Enf_%20Nildo%20Batista%20Mascarenhas.pdf). Acesso em: 26 maio 2019.

OGUISSO, T. História da legislação do exercício da enfermagem no Brasil. *Rev. bras. enferm.*, Brasília, v. 54, n. 2, p. 197-207, jun. 2001. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/reben/v54n2/v54n2a05.pdf>. Acesso em: 04 set. 2020.

OGUISSO, T.; CAMPOS, P. F. S.; MOREIRA, A. Enfermagem pré-profissional no Brasil: questões e personagens. *Enfermagem em Foco*, v. 2, p. 68-72, maio 2011. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/85>. Acesso em: 8 jun. 2019.

PAIVA, W. A. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educ. Rev.** Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, dez. 2015. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010246982015000400201&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010246982015000400201&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 04 set. 2020.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Plano de Curso Técnico em Enfermagem – Subsequente**. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED-PR, 2006.

PEREIRA, S. C. S.; PASSOS, G. O. Educação profissional técnica e suas interfaces com a educação propedêutica de nível médio. **ETD - Educação Temática Digital**. Campinas. v. 14, n. 1, p. 76-95. jan./jun. 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v14i1.1242>. Acesso em: 20 maio 2019.

POLIT, D., BECK, C. T. **Fundamentos de pesquisa em enfermagem: avaliação de evidências para a prática de enfermagem**. Porto Alegre: Artmed, 2019.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: 2013. Disponível em: <http://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E-book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 20 maio 2019.

RAMOS, V. M.; FREITAS, C. A. S. L.; SILVA, M. J. Aprendizagem da liderança: contribuições do internato em enfermagem para a formação do estudante. **Esc. Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 157- 161, mar. 2011. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-81452011000100022>. Acesso em: 12 ago. 2019.

RIZZOTTO, M. L. F. **História da enfermagem e sua relação com a saúde pública**. Goiânia, AB, 1999.

ROCHA, J. B. B.; NOGUEIRA, L. T.; ZEITOUNE, R. C. G. Entre o prescrito e o real: (des)compasso entre ensino e prática do técnico de enfermagem. *Esc. Anna Nery*. v. 9, n. 2 p. 237-246, 2005. Disponível em:

[http://revistaenfermagem.eean.edu.br/detalhe\\_artigo.asp?id=959#](http://revistaenfermagem.eean.edu.br/detalhe_artigo.asp?id=959#). Acesso em: 17 out. 2019.

RODRIGUES, N. R.; ANDRADE, C. B. O cuidado na formação dos técnicos de enfermagem: análise dos projetos políticos pedagógicos. **Revista de Pesquisa Cuidado é Fundamental Online**, v. 9, n. 1, p. 106-113, jan. 2017. Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/cuidadofundamental/article/view/5014>. Acesso em: 18 jun. 2019.

ROSÁRIO, M. J. A; SILVA, J. C. A Educação Jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 61, p. 379-389, mar. 2015 – ISSN: 1676-2584. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640534>, Acesso em: 20 ago. 2020.

SÁ, H. G. M. *et al.* Antecedentes Históricos Do Ensino Profissional No Brasil Nos Períodos Colonial E Imperial. In **XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE 2015)**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), Paraná, Brasil, 2015. Disponível: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19479\\_10656.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19479_10656.pdf). Acesso em: 21 ago. 2020.

SALDANHA, L. L. W.; OLIVEIRA, R. C. S. A expansão e o financiamento na política de educação profissional de nível médio no Paraná (2003-2010). Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação – SIRSSE. X., Curitiba, 2011. **Anais do [...]**. Curitiba: PUCPR, 2011. Eixo Temático: Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. p. 1205-19. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5008\\_2481.pdf](https://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5008_2481.pdf). Acesso em: 20 maio 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHIGUNOV NETO, A.; STRIEDER, D. M.; SILVA, A. C. A reforma pombalina e suas implicações para a educação brasileira em meados do século XVIII. **Tendências Pedagógicas**, v. 33, n. 117-126, 2019.

SILVA A. R.; SIMÕES NETO, J. C. RODRIGUES. K. G. F. C. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. **Id on Line Rev. Mult. Psic.** v. 12, n. 41, p. 637-648, 2018. Disponível em: <http://idonline.emnuvens.com.br/id>. Acesso em: 15 jul. 2019.

VIEIRA, S. R. Uma reflexão acerca do manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Grupo de Estudos e Pesquisas: "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. Faculdade de Educação – UNICAMP. Sd. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/S/Suzane%20da%20rocha%20vieira.pdf). Acesso em: 22 jul. 2019.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Cristhian Matheus Herrera, 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

**APÊNDICE A****INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS ON-LINE**

Q1- Selecione sua Idade entre as opções abaixo:

Resposta

20 a 24 anos (A1)

25 a 29 anos (A2)

30 a 34 anos (A3)

35 a 39 anos (A4)

40 a 44 anos (A5)

45 a 49 anos (A6)

50 anos acima (A7)

Q2- Sexo:

Resposta

Feminino (F)

Masculino (M)

Q3- Estado Civil:

Resposta

Casada(o) (A1)

Solteira(o) (A2)

União Estável (A3)

Viúva(o) (A4)

Outros

Q4- Ano de início do curso Técnico em Enfermagem:

Resposta

Fevereiro de 2010 (A1)

Julho de 2010 (A2)

Fevereiro de 2011 (A3)

Julho de 2011 (A4)

Fevereiro de 2012 (A5)

Julho de 2012 (A6)

Fevereiro de 2013 (A7)

Julho de 2013 (A8)

Fevereiro de 2014 (A9)

Julho de 2014 (A10)

Fevereiro de 2015 (A11)

Julho de 2015 (A12)

Fevereiro de 2016 (A13)

Julho de 2016 (A14)

Fevereiro de 2017 (A15)

Q5- Ano de conclusão do curso Técnico em Enfermagem:

Julho de 2014 (A1)

Dezembro de 2014 (A2)

Julho de 2015 (A3)

Dezembro de 2015 (A4)

Julho de 2016 (A5)  
Dezembro de 2016 (A6)  
Julho de 2017 (A7)  
Dezembro de 2017 (A8)  
Julho de 2018 (A9)  
Dezembro de 2018 (A10)

Q6- Após a conclusão do curso você conseguiu trabalho em:

até 6 meses após formada(o) (A1)  
um ano após formada(o) (A2)  
2 anos após formada(o) (A3)  
Não conseguiu trabalho (A4)  
Decidi não atuar na área (A5)  
Decidi fazer outra formação (A6)  
Outros

Q7- Atualmente você está:

Exercendo a profissão com vínculo formal de trabalho (carteira assinada – CLT) (A1)  
Exercendo a profissão como concursado em serviços públicos de saúde (A2)  
Aposentado (A3)  
Afastado por problemas de saúde (A4)  
Desempregado (A5)  
Abandonou a profissão (A6)  
Outros

Q8- Se você abandonou a profissão, assinale o motivo:

Salário baixo (A1)  
Precariedade de vínculo de trabalho (A2)  
Insatisfação com as condições de trabalho (A3)  
Insatisfação com as condições de infraestrutura (A4)  
Razões pessoais e familiares (A5)  
Problemas de saúde (A6)  
Outros

Q9- Você trabalha em quantos vínculos como Técnico em Enfermagem?

1 (A1)  
2 (A2)  
3 (A3)  
4 ou mais (A4)  
Não trabalho como técnico em enfermagem (A5)

Q10- Quantas horas semanais você trabalha?

20 horas (A1)  
30 horas (A2)  
40 horas (A3)  
mais de 40 horas (A4)  
Outros

Q11- Sua renda mensal, considerando o salário mínimo nacional de R\$ 1045,00 é de:

- 1 salário mínimo (A1)
- 2 salários mínimos (A2)
- 3 Salários mínimos (A3)
- 4 salários mínimos (A4)
- 5 salários mínimos (A5)
- 6 salários mínimos (A6)

Q12- Você está atuando em (caso esteja em mais de um lugar, assinale aquele em que faz a maior carga horária):

- Unidade de Saúde da Família/Unidade Básica de saúde (A1)
- Hospital Público (A2)
- Hospital Privado (A3)
- Hospital Filantrópico (A4)
- Atenção domiciliar privada (A5)
- Secretaria Municipal de Saúde (A6)
- Secretaria Estadual de Saúde (A7)
- Outros

Q13- Os conhecimentos da Anatomia e Fisiologia Aplicada a Enfermagem foram suficientes para sua atuação profissional?<sup>2</sup>

Q24- Os conhecimentos adquiridos em Fundamentos de Enfermagem foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q26- Os conhecimentos adquiridos em Introdução a Assistência em Enfermagem foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q27- Os conhecimentos adquiridos em Processo de Comunicação e Informação em Enfermagem foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q29- Os conhecimentos adquiridos em Processo Saúde Doença foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q18- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem Clínica foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q22- Os conhecimentos adquiridos em Biossegurança e Processamentos de Artigos foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q20- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem em Saúde Mental foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q19- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem em Saúde Coletiva foram suficientes para a sua atuação profissional?

---

<sup>2</sup> As questões daqui adiante estabeleciam uma escala de 1 a 10 para que o aluno atribuísse sua avaliação sendo que, de 1 a 4 seria insuficiente, de 5 a 7 parcialmente suficiente e de 8 a 10 suficiente.

Q16- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem à Saúde da Mulher foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q14- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem à Criança e ao Adolescente foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q17- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem Cirúrgica foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q25- Os conhecimentos adquiridos em Fundamentos do Trabalho foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q15- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem a Pacientes Críticos foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q21- Os conhecimentos adquiridos em Assistência de Enfermagem em Urgências e Emergências foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q23- Os conhecimentos adquiridos em Enfermagem na Vigilância em Saúde foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q28- Os conhecimentos adquiridos em Processo de Trabalho em Saúde foram suficientes para a sua atuação profissional?

Q30- Você considera que a carga horária das disciplinas do curso foi suficiente para o seu aprendizado?

Q31- Como foi o seu estágio curricular supervisionado?

Q32- Os métodos de ensino que você vivenciou na formação foram:

Q33- As avaliações que você vivenciou na sua formação, você considera que foram:

Q34- Você considera que a sua formação como técnico em enfermagem o preparou para atuar profissionalmente?

Q35- A instituição que você frequentou para sua formação tinha estrutura adequada para a formação de Técnicos em Enfermagem?

Q36- Os laboratórios eram adequados para o ensino?

Q37- Como você caracteriza os campos de prática que experimentou na formação?

Q38- Como você considera os professores que você teve na formação?

Q39- Descreva o que seria para você um bom professor:

Q40- Com suas palavras, como você avalia a formação profissional em enfermagem que você recebeu no Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto:

**APÊNDICE B**  
**INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DAS ENTREVISTAS QUALITATIVAS**

Instrumento de encaminhamento da entrevista qualitativa.

- a) Fale sobre sua formação e o quanto ela contribuiu na sua atuação posteriormente.
- b) Outras questões necessárias na conversa, considerando-se que se deseja levantar o processo vivenciado (conteúdos, métodos de ensino, avaliação, condições estruturais físicas e humanas) na formação e a atuação profissional.

## APÊNDICE C



Universidade Estadual do Oeste do Paraná

**Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

**Comitê de Ética em Pesquisa – CEP**



**Aprovado na**

**CONEP em 04/08/2000**

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

**Título do Projeto: A formação ofertada em curso técnico em enfermagem sob a ótica do egresso em uma escola técnica de nível médio no Oeste do Paraná**

Certificado de Apresentação para Apreciação Ética – “CAAE” N°

Pesquisador para contato: Marivania Menegarde

Telefone: (45) 99944-2147

Endereço de contato (Institucional):marivaniamenegarde@hotmail.com

Convidamos você a participar de uma pesquisa sobre o Curso Técnico em Enfermagem do Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto (CEEP-PBN). Os objetivos estabelecidos são de avaliar a formação ofertada no curso técnico em enfermagem em uma escola técnica de nível médio sob a ótica do egresso; traçar o perfil dos formandos da escola técnica dos anos de 2014 a 2018; identificar como os egressos avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso (planejamento docente, metodologias utilizadas, avaliação e a relação professor-aluno) e avaliar, na perspectiva dos egressos, a formação recebida em relação com sua atuação profissional. Têm o propósito de a partir desta avaliação realizada pelos egressos do curso técnico; se necessário propor uma reorientação das metodologias de ensino aprendizagem utilizadas na escola, a fim de garantir um profissional com habilidades e competências para cuidar de seres humanos complexos e únicos. Assim como propormos um trabalho que seja enriquecedor pela cooperação entre pesquisador, docentes, discentes e equipe escolar. A partir deste trabalho poderão ocorrer oficinas e outros trabalhos com o objetivo de aprimorar a prática pedagógica para o atendimento das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná e Político Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem.

Para que isso ocorra você será submetido a responder um questionário online, sua identidade será preservada e suas informações serão usadas para qualificar o ensino oferecido pelo Curso Técnico em Enfermagem no CEEP-BPN.

Se ocorrer algum transtorno, decorrente de sua participação em qualquer etapa desta pesquisa, nós pesquisadores, providenciaremos acompanhamento e a assistência imediata, integral e gratuita. Havendo a ocorrência de danos, previstos ou não, mas decorrentes de sua participação nesta pesquisa, caberá a você, na forma da Lei, o direito de solicitar a respectiva indenização.

Também você poderá a qualquer momento desistir de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo. Para que isso ocorra, basta informar, por qualquer modo que lhe seja possível, que deseja deixar de participar da pesquisa e qualquer informação que tenha prestado será retirada do conjunto dos dados que serão utilizados na avaliação dos resultados.

Você não receberá e não pagará nenhum valor para participar deste estudo, no entanto, terá direito ao ressarcimento de despesas decorrentes de sua participação.

A pesquisadora garante a privacidade e o sigilo de sua participação em todas as etapas da pesquisa e de futura publicação dos resultados. O seu nome, endereço, voz e

imagem nunca serão associados aos resultados desta pesquisa, exceto quando você desejar. Nesse caso, você deverá assinar um segundo termo, específico para essa autorização e que deverá ser apresentado separadamente deste.

As informações que você fornecer serão utilizadas exclusivamente nesta pesquisa. Caso as informações fornecidas e obtidas com este consentimento sejam consideradas úteis para outros estudos, você será procurado para autorizar novamente o uso. No entanto, caso você não queira ser procurado para nova autorização, informe abaixo:

É necessário a minha autorização para que outros estudos utilizem as mesmas informações aqui fornecidas (  ) sim  
(  ) não

Caso você precise informar algum fato ou decorrente da sua participação na pesquisa e se sentir desconfortável em procurar o pesquisador, você poderá procurar pessoalmente o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UNIOESTE (CEP), de segunda a sexta-feira, no horário de 08h00 as 15h30min, na Reitoria da UNIOESTE, sala do Comitê de Ética, PRPPG, situado na rua Universitária, 1619 – Bairro Universitário, Cascavel – PR. Caso prefira, você pode entrar em contato via Internet pelo e-mail: [cep.prppg@unioeste.br](mailto:cep.prppg@unioeste.br) ou pelo telefone do CEP que é (45) 3220-3092.

Declaro estar ciente e suficientemente esclarecido sobre os fatos informados neste documento.

Nome do sujeito de pesquisa ou responsável:

Assinatura:

Eu, Marivania Menegarde, declaro que forneci todas as informações sobre este projeto de pesquisa ao participante.

Assinatura do pesquisador

Cascavel, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_.

**ANEXO A****PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA**

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A FORMAÇÃO EM CURSO TÉCNICO EM ENFERMAGEM SOB A ÓTICA DO EGRESSO EM UMA ESCOLA TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO NO OESTE DO PARANÁ

**Pesquisador:** MARIVANIA MENEGARDE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 24300619.3.0000.0107

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual do Oeste do Paraná/ UNIOESTE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.669.176

#### **Apresentação do Projeto:**

“A educação profissional é um dos espaços educativos menos explorados pelo campo educacional comparativamente aos demais, como educação básica e a educação superior. Ela forma profissionais para atuar em diversas profissões inclusive na área da enfermagem, a qual se constitui em profissão complexa e em constante mudança devido ao acompanhamento da evolução social e econômica. Neste estudo, tem-se como objetivo geral avaliar a formação do curso técnico em enfermagem em uma escola técnica de nível médio sob a ótica do egresso. Trata-se de um estudo de caso, sustentado em um estudo exploratório, descritivo, com abordagem, quanti-qualitativa. Para verificar como está ocorrendo a formação do técnico de enfermagem serão verificadas as variáveis relacionadas aos docentes, ao laboratório de aula prática, campos de estágio, e ao processo ensino-aprendizagem. A amostra do estudo será constituída por egressos formados entre os anos de 2014 e 2018 na escola técnica Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, localizada no Município de Cascavel, PR. Os dados quantitativos serão sistematizados em tabelas e gráficos e analisados de forma descritiva e os qualitativos pela análise de conteúdo na modalidade de análise temática. Espera-se contribuir com a análise da escola acerca da formação ofertada a partir da visão dos sujeitos formados e de sua inserção e atuação profissional.”

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.669.176

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

"Avaliar a formação do curso técnico em enfermagem em uma escola técnica de nível médio sob a ótica do egresso."

Objetivos Secundários:

"Traçar o perfil dos formandos da escola técnica dos anos de 2014 a 2018.

Identificar como os egressos avaliam o processo ensino-aprendizagem vivenciado no curso (planejamento docente, metodologias utilizadas, avaliação e a relação professor-aluno).

Avaliar, na perspectiva dos egressos, a formação recebida em relação com sua atuação profissional."

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

"Como os alunos tiveram a vivência pedagógica durante dois anos na escola, podem sentir-se pressionados a responder ao questionário. Este risco será mitigado pela explicação inicial no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do instrumento de coleta on-line. Quando do contato individual para os selecionados para a entrevista qualitativa, os sujeitos serão esclarecidos verbalmente quanto a seu aceite ou não de ser membro do estudo e, os que não aceitarem serão assegurados de que nada sofrerão com a recusa".

Benefícios:

"Esta pesquisa pretende, a partir da avaliação que será realizado pelos egressos do curso técnico, se necessário propor uma reorientação das metodologias de ensino aprendizagem utilizadas na escola, por exemplo, ou outros elementos identificados como problemáticos na formação, a fim de garantir um profissional com habilidades e competências para cuidar de seres humanos complexos e únicos. Propomos um trabalho que seja enriquecedor pela cooperação entre pesquisador, docentes, discentes e equipe escolar."

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Dissertação do Programa de Pós-graduação em Biociências e Saúde. Pesquisa de relevância para a área de Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais, Humanas e Filosofia aplicadas à Saúde.

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR **Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

**UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ**



Continuação do Parecer: 3.669.176

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

1. Folha de Rosto – de acordo
2. TCLE – adequado
3. Termo de Ciência do estudo de campo: de acordo.
4. Instrumento de Coleta de Dados: de acordo.
5. Termo de não início da coleta de dados: de acordo.
6. Termo de Dados de Arquivo: de acordo.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Relembramos a necessidade da submissão do relatório final até 30 dias após a término da pesquisa.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1439455.pdf	25/10/2019 14:38:17		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	25/10/2019 13:30:01	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Formulario_CEP.pdf	25/10/2019 11:54:07	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	25/10/2019 09:49:11	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
Outros	APENDICE_B_INSTRUMENTO_2.pdf	25/10/2019 09:27:38	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
Outros	APENDICE_A_INSTRUMENTO_1.pdf	25/10/2019 09:26:48	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	APENDICE_C_TCLE.pdf	25/10/2019 09:25:54	ROSA MARIA RODRIGUES	Aceito
Outros	Autoriza_de_pesquisa_NRE.pdf	25/10/2019 08:18:16	MARIVANIA MENEGARDE	Aceito

**Endereço:** RUA UNIVERSITARIA 2069

**Bairro:** UNIVERSITARIO

**CEP:** 85.819-110

**UF:** PR

**Município:** CASCAVEL

**Telefone:** (45)3220-3092

**E-mail:** cep.prppg@unioeste.br

UNIOESTE - CENTRO DE  
CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA  
SAÚDE DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DO OESTE DO  
PARANÁ



Continuação do Parecer: 3.669.176

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CASCADEL, 29 de Outubro de 2019

---

**Assinado por:**  
**Dartel Ferrari de Lima**  
**(Coordenador(a))**

## ANEXO B

### Comprovante de submissão do artigo O bom professor na percepção de egressos de um curso para técnicos em enfermagem, à Revista Diálogo Educacional



Rosa Maria Rodrigues <rmrodri09@gmail.com>

---

#### [RDE] Agradecimento pela submissão

---

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira <dialogo.educacional@pucpr.br>  
Para: Dra Rosa Maria Rodrigues <rmrodri09@gmail.com>

28 de março de 2021 20:12

Dra Rosa Maria Rodrigues,

Agradecemos a submissão do trabalho "O bom professor na percepção de egressos de um curso para técnicos em enfermagem" para a revista Revista Diálogo Educacional.  
Acompanhe o progresso da sua submissão por meio da interface de administração do sistema, disponível em:

URL da submissão:

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/author/submission/28087>

Login: rosarodrigues

Em caso de dúvidas, entre em contato via e-mail.

Agradecemos mais uma vez considerar nossa revista como meio de compartilhar seu trabalho.

Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira  
Revista Diálogo Educacional

---

Revista Diálogo Educacional

<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional>