

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE ENFERMAGEM
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NA ÁREA DE SAÚDE: ENFERMAGEM

ISABELLA CRISTINA MORAES CAMPOS

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
ENFERMAGEM:
REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Conselheiro Lafaiete

2012

ISABELLA CRISTINA MORAES CAMPOS

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
ENFERMAGEM:
REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem – CEFPEPE, da Escola de Enfermagem da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito para obtenção do título de Especialista.

Orientadora: Profa. Anadias Trajano Camargos

Conselheiro Lafaiete

2012

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTES TRABALHOS, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

FICHA CATALOGRÁFICA

C198e Campos, Isabella Cristina Moraes.
Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem [manuscrito]: revisão integrativa da literatura. / Isabella Cristina Moraes Campos. – Conselheiro Lafaiete: 2012.
34: il

Orientadora: Anadias Trajano Camargos.
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem (CEFPEPE) da Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do título de Especialista.

1. Educação em Saúde. 2. Enfermagem. 3. Estudantes. 4. Dissertações Acadêmicas. I. Camargos, Anadias Trajano. II. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Enfermagem. III. Título

NLM: WI 100.4

Isabella Cristina Moraes Campos

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM
ENFERMAGEM: REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Curso de Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área da Saúde: Enfermagem – CEFPEPE, Escola de Enfermagem, da Universidade Federal de Minas Gerais. Pólo Conselheiro Lafaiete, como requisito para obtenção de título de Especialista.

BANCA EXAMINADORA:


Aná dias Trajano Camargos (orientadora)


Ané zia Moreira Faria Madeira (membro da banca)

Data de aprovação: 25/02/2012

Dedico este trabalho a todos os (as) professores (as) que já cruzaram a minha trajetória de aprendizado e crescimento profissional.

Aos enfermeiros-docentes que atuam na educação em enfermagem com o objetivo de formar profissionais bem capacitados a cuidar do próximo.

AGRADECIMENTOS

- Em primeiro lugar, a Deus, por sempre me guiar rumo ao caminho certo;
- A orientadora Profa. Anadias Trajano Camargos que, com toda paciência e dedicação, me orientou na elaboração deste trabalho;
- A tutota Profa. Jacqueline de Almeida Goncalves Sachett, pelos conhecimentos e pela amizade;
- A Coordenação do CEFPEPE, pelo brilhantismo na condução do curso;
- Aos meus pais, pelo apoio fundamental nos momentos de dificuldade;
- Ao Jorge e ao Eduardo, pela compreensão de que a minha ausência, muitas vezes, foi necessária;
- A Isabel Cristina Adão Schiavon, pela companhia indispensável durante as viagens;
- Aos amigos do CEFPEPE, pela convivência harmoniosa e prazerosa durante os meses do curso.

"O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos."

(Rubem Alves)

RESUMO

CAMPOS, I. C. M. **Educação profissional técnica de nível médio em enfermagem: revisão integrativa da literatura.** 2012. 34f. Monografia (Especialização em Formação Pedagógica em Educação Profissional na Área de Saúde: Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade Federal de Minas Gerais, 2012.

O objetivo do estudo foi levantar, nas publicações científicas nacionais compreendidas no período entre 2001 e 2011, quais as dificuldades e os desafios da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem apontados pelos autores. Foi adotada a metodologia de revisão integrativa da literatura. A busca sistemática dos estudos foi realizada entre outubro e dezembro de 2011, nas bases de dados LILACS, SciELO, IBICT e USP, através do cruzamento dos descritores “enfermagem”, “educação profissional”, “educação”, “técnico em enfermagem” e “educação profissionalizante”. Após a análise das publicações, segundo os critérios de inclusão determinados, foram elegíveis 18 pesquisas. As variáveis de interesse desta pesquisa foram os dados da publicação, as características dos autores, o local e a metodologia do estudo. Os resultados foram apresentados através da estatística descritiva e em tabelas e quadros sinópticos. Observou-se a escassez de pesquisas sobre a temática nos últimos 10 anos (média de 1,8 estudos por ano) e uma concentração das produções no sudeste do país, especialmente no estado de São Paulo. Os resultados dos estudos trouxeram importantes subsídios para a reflexão acerca da educação profissionalizante em enfermagem, na medida em que apontaram dificuldades vivenciadas nos cotidianos das escolas e os desafios para a sua melhoria.

Palavras-chave: Enfermagem. Educação profissionalizante. Educação em enfermagem.

ABSTRACT

CAMPOS, I. C. M. **Vocational technical high school in nursing: an integrative literature review.** 2012. 34f. Monograph (Specialization in Teacher Training in Professional Education in Health: Nursing) - School of Nursing, Federal University of Minas Gerais, 2012.

The study objective was to raise, in scientific publications included in the period between 2001 and 2011, what difficulties and challenges in the technical professional education average nursing indicated by the authors. The methodology adopted was the integrative literature review. A systematic search of studies was conducted between October and December 2011, in the databases LILACS, SciELO, IBICT and USP, through the intersection of the descriptors "nursing", "professional education", "education", "technical nursing" and "professional education". After reviewing the publications according to specific inclusion criteria, 18 studies were eligible. The variables of interest of this research were published data, the characteristics of authors, place and methodology of the study. The results were presented using descriptive statistics, tables and summary tables. There was a dearth of research on the topic over the last 10 years (mean 1.8 studies per year) and a concentration of production in the Southeast, especially in São Paulo. The results of the studies provided important subsidies for reflection on professional education in nursing, as it showed the difficulties experienced in everyday school and the challenges for improvement.

Keywords: Nursing. Vocational education. Nursing education.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. OBJETIVO	12
3. REFERENCIAL TEÓRICO	13
3.1. Breve histórico da educação profissional no Brasil	13
3.2. Educação profissional em Enfermagem	16
4. METODOLOGIA	20
4.1. Método	20
4.2. População e amostra	20
4.3. Critérios de inclusão	21
4.4. Variáveis do estudo	21
4.5. Coleta de dados	22
4.6. Análise dos dados	22
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES	23
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	30
7. REFERÊNCIAS	31
APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados	34

1. INTRODUÇÃO

Os técnicos de enfermagem surgiram no Brasil em 1966, quando foi criado o primeiro curso do país, na Escola Anna Nery, no Rio de Janeiro. No entanto, a regulamentação de seu exercício profissional apenas ocorreu em 1986, com a sanção da Lei nº 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87 (KOBAYASHI; LEITE, 2004). Atualmente, esses profissionais predominam no mercado de trabalho e prestam a maior parte dos cuidados de enfermagem à população, cuidando de pessoas sadias ou doentes, em todo o ciclo vital. Desta forma, torna-se fundamental que sejam bem qualificados para exercerem a profissão e cabe aos enfermeiros, portanto, proporcionar-lhes uma formação de qualidade, melhorando a qualidade da assistência e diminuindo os riscos para a população atendida (FERREIRA *et al.*, 2007; KOBAYASHI; FRIAS; LEITE, 2001; LIMA; APPOLINÁRIO, 2011).

Segundo Ferreira *et al.* (2007), o campo de trabalho em enfermagem está em expansão, sendo esta uma das poucas profissões cujo mercado de trabalho não está saturado. Costa *et al.* (2008) relataram que, ainda nos dias atuais, as escolas continuam desempenhando um papel relevante na sociedade, no que tange a qualificação dos profissionais de nível técnico em enfermagem, devido ao aumento da demanda no mercado de trabalho na área de saúde, e pela necessidade de trabalhadores de nível técnico.

Desde sua institucionalização, o ensino de enfermagem vem passando por várias transformações influenciadas, muitas vezes, pelas condições sociopolíticas e culturais das várias épocas, que acarretaram a redefinição dos papéis desses trabalhadores (LIMA; CASSIANI, 2000; LEONART; MENDES, 2005). Essas mudanças visaram o desenvolvimento de competências nos profissionais de enfermagem e o acompanhamento dos avanços técnico-científicos constantes na área de saúde (LIMA; CASSIANI, 2000). Segundo Göttems, Alves e Sena (2007), a profissionalização e a qualificação profissional dos trabalhadores de nível médio da enfermagem é a melhor forma de fazer frente à crescente incorporação de novas tecnologias, às mudanças na divisão técnica do trabalho em enfermagem, bem como às novas demandas da população por cuidados em saúde.

Atualmente, nas diretrizes curriculares para a educação técnica, há um enfoque no desenvolvimento das competências dos estudantes, com o objetivo de formar profissionais criativos e comprometidos com a transformação da realidade social (LEONART; MENDES, 2005). Além disso, as escolas também estão investindo na avaliação dos cursos ofertados, na reestruturação dos currículos e no fortalecimento de parcerias (COSTA *et al.*, 2008).

Leonart e Mendes (2005) apontaram, no entanto, que ainda são necessárias mudanças administrativas e pedagógicas, além de transformações nos padrões culturais das instituições e dos sujeitos nelas inseridos. Há, segundo Costa *et al.* (2008), necessidade de investimentos em políticas públicas de formação profissional, contribuindo para a dinamização do mercado de trabalho no setor de saúde e para a melhoria da assistência à população brasileira.

Neste contexto de mudanças na educação profissional em enfermagem no Brasil, deve ser assegurada, dentre outros fatores, uma educação profissional de qualidade. Esse estudo se justifica pela necessidade de se verificar, mediante revisão integrativa da literatura nacional, *quais são as dificuldades e os desafios da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem que foram abordados pelos pesquisadores dessa temática?* A partir deste levantamento, será possível que os atores inseridos na educação em enfermagem reflitam sobre sua prática docente, com vistas a promover a melhoria da formação dos técnicos em enfermagem.

2. OBJETIVO

Refletir a respeito das dificuldades e dos desafios na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem apontados pelos autores.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Para se entender o momento atual da educação profissional de nível técnico em enfermagem, torna-se necessário conhecer os principais momentos da história da educação profissional no Brasil. As mudanças ocorridas na legislação, nesses pouco mais de 200 anos de história, foram causadas por fatores econômicos, políticos e sociais. Ressalta-se que as novas políticas de educação e saúde influenciaram diretamente no ensino profissionalizante de enfermagem.

3.1. Breve histórico da educação profissional no Brasil

Os primórdios da formação profissional no Brasil registram decisões destinadas a “amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte”, assumindo um caráter assistencialista que marcou grande parte de sua história. A educação profissional no país, oficialmente, está fundamentada em uma história de pouco mais de 200 anos, cujas atividades iniciais eram voltadas para as “classes desprovidas”. A primeira iniciativa governamental em direção à profissionalização data de 1809, quando um Decreto do Príncipe Regente, futuro D. João VI, criou o “Colégio das Fábricas” (BRASIL, 1999a).

A partir da década de 1840, foram construídas dez “Casas de Educandos e Artífices” nas capitais das províncias, para atender, prioritariamente, aos menores abandonados, objetivando a diminuição da criminalidade e da vagabundagem. Posteriormente, o Decreto Imperial de 1854 criou estabelecimentos especiais para esses menores, os chamados “Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos”, onde os mesmos eram alfabetizados e encaminhados às oficinas públicas e particulares. Na segunda metade do século XIX também foram criadas várias sociedades civis, destinadas a amparar crianças órfãs e abandonadas, oferecendo-lhes instrução teórica e prática e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes foram os “Liceus de Artes e Ofícios” (BRASIL, 1999a).

No início do século XX, o ensino profissional continuou mantendo o mesmo traço assistencial, mas houve um esforço público com o objetivo de organizá-lo, preparando operários para o exercício profissional. Iniciou-se, desta forma, uma política de incentivo ao desenvolvimento do ensino industrial, comercial e agrícola. Em julho de 1909, Nilo Peçanha assinou o Decreto nº 7.566, criando as primeiras dezenove “Escolas de Aprendizes Artífices”

do país. Essas instituições eram destinadas ao ensino profissional, primário e gratuito. Em 1927, o Projeto de Fidélio Reis instituiu o oferecimento obrigatório do ensino profissional no país (BRASIL, 1999a; BRASIL, s.d.).

A Constituição Federal de 1937 foi a primeira a tratar especificamente do ensino técnico, profissional e industrial. Em seu artigo 129, esteve estabelecido que os ensinos pré-vocacional e profissional fossem destinados às classes menos favorecidas e que seriam a prioridade e o primeiro dever do Estado em termos de educação. Mais uma vez, o ensino profissional foi destinado aos pobres. Em 1941, houve a “Reforma Capanema” que, dentre outras mudanças, instituiu que o ensino profissional seria de nível médio (BRASIL, s.d.).

O ensino técnico foi regulamentado, de fato, pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61. Devido à necessidade urgente de se formar um grande número de técnicos, em 1971, a LDB nº 5.692 tornou a educação profissional obrigatória e compulsória no segundo grau. As Escolas Técnicas Federais implantaram novos cursos técnicos e aumentaram expressivamente o número de matrículas (BRASIL, s.d.). Entretanto, em 1982, a Lei nº 7.044 desvinculou o ensino profissional do ensino do segundo grau. Assim, o ensino técnico passou a ser facultativo.

Este contexto de transformação das relações entre educação e trabalho teve seu ápice com a promulgação da Lei nº 9.394/96, considerada a segunda LDB do Brasil. De forma inédita, a educação profissional foi objeto de um capítulo da lei, que desvinculou a educação profissional da educação básica, ou seja, do ensino geral acadêmico. O enfoque de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações foi transposto e a educação profissional tornou-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e a democratização dos bens sociais (BRASIL, s.d.; SANT’ANNA *et al.*, 2008).

Segundo essa LDB, a educação profissional tinha como objetivos desenvolver competências profissionais para a transição entre a escola e o mundo do trabalho e promover a qualificação, reprofissionalização e/ou atualização de jovens e adultos. Além disso, foi a primeira lei a definir o sistema de certificação profissional, que permitiu o reconhecimento das competências como elemento orientador dos currículos dos cursos profissionalizantes (BAGNATO *et al.*, 2007; BRASIL, s.d.; KOBAYASHI; FRIAS; LEITE, 2001; SANT’ANNA *et al.*, 2008).

Posteriormente, a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 04/99 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Definiu os princípios, critérios e procedimentos a serem adotados pelas escolas na organização e no planejamento dos cursos, com a caracterização das

competências profissionais gerais e das cargas horárias mínimas de cada habilitação. Extinguiu os currículos mínimos, responsabilizando e dando autonomia para as instituições de ensino construírem seus planos de cursos com características flexíveis, interdisciplinares e contextualizadoras (BAGNATO *et al.*, 2007; SANT'ANNA *et al.*, 2008).

Na Resolução, competência profissional foi definida como “(...) capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho”. As competências foram definidas como: básicas, constituídas no ensino fundamental e médio; profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área, como, por exemplo, da área de saúde; e profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999b).

No Parecer CNE/CEB nº 16/99, foi relatado que ser competente é ser capaz de mobilizar conhecimentos, informações e hábitos, aplicando-os com capacidade de julgamento em situações reais e concretas, individualmente ou com a equipe de trabalho. O desenvolvimento de competências deveria proporcionar a mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações (BRASIL, 1999a).

Nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, elaborados pelo Ministério da Educação em 2000, os currículos passaram a ser considerados como conjuntos integrados e articulados de situações e organizados para promover aprendizagens profissionais significativas. Não deveriam mais estar centrados em conteúdos, mas, sim, em competências. Competência foi conceituada como uma combinação de conhecimentos (o ‘saber’), habilidades (o ‘saber fazer’) e valores e atitudes (o ‘saber ser’), que conduziriam o estudante a um desempenho profissional eficiente e eficaz (SANT'ANNA *et al.*, 2008). O objetivo foi formar trabalhadores polivalentes, capazes de atuar em diversos cenários e habilitados para responder aos constantes desafios do mundo produtivo, a partir de conhecimentos atualizados, inovadores e criativos. Rompeu-se, assim, com a concepção do trabalhador como mero executor de tarefas.

O Decreto nº 2.208/97 proibiu a junção do ensino médio à educação profissional. Porém, houve diversos debates acerca do assunto, que resultaram, em 2004, na sua substituição pelo Decreto Federal nº 5.154. Este novo decreto manteve as formas de ensino concomitante e sequencial previstas no decreto anterior, mas também criou uma articulação entre os dois ensinos, instituindo o curso técnico integrado ao ensino médio (BAGNATO *et al.*, 2007). Finalmente, o artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 01/05, mudou a nomenclatura

dos ‘cursos técnicos profissionalizantes’ para ‘educação profissional técnica de nível médio’ (SANT’ANNA *et al.*, 2008).

3.2. Educação profissional em Enfermagem

Antes de 1955, cada uma das profissões que compunham a enfermagem tinha sua própria regulamentação. Desta forma, havia o enfermeiro diplomado, regulamentado pelos Decretos nº 20.109/31 e nº 21.141/32, pela Lei nº 775/49 e pelo Decreto nº 27.426/49. O auxiliar de enfermagem era regulamentado pela Lei nº 775/49 e Decreto pelo nº 27.426/49. O enfermeiro prático licenciado era regulamentado pelos Decretos nº 22.257/32 e nº 23.774/34. O prático de enfermagem era regulamentado pelo Decreto nº 8.778/46. No entanto, após 1955, o exercício profissional dos trabalhadores de nível médio passou a ser regulamentado pela Lei nº 2.604 e, a partir de 1986, pela Lei nº 7.498 (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

A organização dos cursos profissionais obedecia a Lei n.º 5.692/71 e o Parecer nº 45/72. Os cursos de auxiliar e técnico em enfermagem integravam o sistema educacional do país em nível de 2º grau e podiam ser oferecidos integrados à educação geral ou como supletivos, com currículos compostos apenas por matérias profissionalizantes. Os currículos mínimos padronizados para cada curso também foram definidos e as matérias eram obrigatórias e tratadas como disciplinas, em uma estrutura curricular rígida (BAGNATO *et al.*, 2007; SANT’ANNA *et al.*, 2008).

Em seguida, os cursos da área de enfermagem foram organizados com base no currículo mínimo instituído pelo artigo 5º da Resolução nº 07/77. Foram divididas as matérias para a habilitação em técnico de enfermagem em disciplinas instrumentais (Higiene e Profilaxia, Estudos Regionais, Anatomia e Fisiologia Humana, Microbiologia e Parasitologia, Nutrição e Dietética), cujo estudo constituía em pré-requisito para as matérias profissionalizantes. As matérias profissionalizantes eram Introdução à Enfermagem, Noções de Administração de Unidades de Enfermagem, Enfermagem Médica, Enfermagem Cirúrgica, Enfermagem Materno-Infantil, Enfermagem Neuropsiquiátrica, Enfermagem em Saúde Pública, Psicologia Aplicada e Ética Profissional (SANT’ANNA *et al.*, 2008).

Em 1986, a Lei nº 7.486, regulamentada pelo Decreto-Lei nº 94.406/87, estabeleceu as competências privativas do enfermeiro e as atribuições dos técnicos em enfermagem. Definiu também as subcategorias que compõem a equipe de enfermagem - o enfermeiro (nível superior), o técnico de enfermagem (nível médio), o auxiliar de enfermagem (com ensino fundamental) e a parteira. Reconheceu o atendente de enfermagem, que atuava sem

qualificação, mas estipulou um prazo de dez anos para que a situação desses profissionais fosse resolvida, ou seja, para que recebessem uma formação profissional (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007).

Cabe ressaltar que os cursos para a formação do técnico em enfermagem existem no Brasil desde 1966, mas seu exercício profissional foi regulamentado apenas em 1986. Segundo Kobayashi e Leite (2004), esta lacuna de 20 anos pode ter sido uma das causas do subaproveitamento deste profissional no mercado de trabalho, quer atuando como auxiliar de enfermagem, quer executando atividades pertinentes à sua própria função. Segundo os autores, atualmente, isto ainda pode dificultar sua inserção profissional e seu direito de desenvolver suas atribuições, inclusive as administrativas.

O currículo mínimo dos cursos na área de enfermagem foi mantido por cerca de 20 anos, tendo o enfoque no modelo biomédico, no hospital, na especialidade e no uso de tecnologias. Este currículo foi desestimulado com a promulgação da LDB, em 1996, da Resolução CNE/CEB nº 04/99 e do Parecer CNE/CEB nº 16/99 (BAGNATO *et al.*, 2007). Assim, as escolas se tornaram autônomas para organizarem seus currículos e houve enfoque nas competências profissionais a serem desenvolvidas em função das demandas sociais, do mercado de trabalho, das peculiaridades locais e regionais e da capacidade institucional. Pretendia-se tornar os profissionais agentes multiplicadores do conceito ampliado de saúde, indo além do modelo biomédico de cura da doença, com vistas a atender às demandas de saúde da população. Foi incentivada a articulação das escolas com os serviços de saúde e a incorporação de novas metodologias de ensino (SANT'ANNA *et al.*, 2008).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional também foram definidas pela Resolução CNE/CEB n.º 04/99 e pelo Parecer CNE/CEB n.º 16/99. Para as habilitações na área de saúde, a carga horária mínima definida foi de 1.200 horas, complementadas pelo estágio supervisionado, totalizando-se 1.800 horas (BAGNATO *et al.*, 2007). Ao se organizarem as diretrizes para o ensino na área da saúde, foram necessárias articulações entre as competências profissionais e o conceito ampliado de saúde, que também se encontrava em pleno processo de reformulação. Esse conceito foi debatido pelo movimento da Reforma Sanitária, que culminou com a institucionalização do Sistema Único de Saúde (SUS), através das Leis nº 8.080/90 e nº 8.142/90 (SANT'ANNA *et al.*, 2008).

Outra mudança importante foi introduzida pelo Decreto nº 2.208/97, que possibilitou que os cursos técnicos tivessem organização própria e independente do ensino médio. O curso de auxiliar de enfermagem passou a ser oferecido após a conclusão do ensino fundamental e o curso de técnico ministrado concomitante ou posterior ao ensino médio. Nesta perspectiva, foi

extinta a separação entre cursos regulares e supletivos para a qualificação profissional de auxiliar de enfermagem, denominado como auxiliar técnico. Neste curso, o aluno, ao cursar o primeiro módulo, obtinha o certificado de auxiliar de enfermagem e, após o segundo módulo, o diploma de técnico de enfermagem (BAGNATO *et al.*, 2007).

Desta forma, o Decreto n.º 2.208/97 impactou negativamente na enfermagem, pois passou a não existir mais a referida habilitação profissional de auxiliar técnico, subsistindo o auxiliar de enfermagem. Assim, o curso de auxiliar de enfermagem se tornou uma modalidade de educação não formal e não sujeita à regulamentação curricular, pois se encontrava na faixa de qualificação profissional de nível básico, que não estava mais sendo autorizada pelos Conselhos de classe. Esta nova condição trouxe obstáculos para o Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem (PROFAE), que estava acontecendo em todo o território nacional e que, dentre outras ações, promovia a profissionalização dos atendentes de enfermagem (BAGNATO *et al.*, 2007).

Desta forma, para viabilizar os cursos de auxiliar de enfermagem foi necessário o Parecer CNE/CEB nº 10/2000, que ressaltou aos alunos do PROFAE o direito à conclusão dos estudos em cursos organizados com base nas normas e diretrizes anteriores, uma vez que o projeto foi planejado antes da definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (BRASIL, 2000). O Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) instituiu a Resolução COFEN nº 276/2003, que concedeu aos auxiliares de enfermagem ingressantes somente a inscrição profissional provisória. O prazo de cinco anos foi estipulado para que estes profissionais se habilitassem como técnicos de enfermagem ou como bacharéis (BAGNATO *et al.*, 2007).

A formação profissional dos trabalhadores em enfermagem, ao longo dos anos, foi alvo de iniciativas assumidas pelo Estado. Em 1963, foi criado o Programa para Formação de Auxiliares de Enfermagem para as Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que perdurou até o ano de 1973. Na década de 1980, mereceu destaque o Projeto Larga Escala, que constituiu-se em uma estratégia fundamental para a formação dos atendentes de enfermagem, que, até então, atuavam sem qualificação profissional específica (GÖTTEMS; ALVES; SENA, 2007; GRYSCHKEK *et al.*, 2000; SANT'ANNA *et al.*, 2008).

No entanto, o marco mais importante do ensino técnico em enfermagem no país foi o PROFAE, criado em 2000, pelo Ministério da Saúde. Suas metas principais foram qualificar os trabalhadores que atuavam sem habilitação para o exercício profissional e complementar a formação profissional do auxiliar para atuar como técnico em enfermagem. Pretendeu-se, portanto, formar recursos humanos na área da saúde e, conseqüentemente, melhorar a

qualidade da assistência prestada nos serviços de saúde públicos e privados (BRASIL, 2001; COSTA *et al.*, 2008; SANT'ANNA *et al.*, 2008; SORIO, 2002).

4. METODOLOGIA

4.1. Método

Este estudo adotou o delineamento metodológico de revisão integrativa da literatura. Segundo Mendes, Silveira e Galvão (2008), esta abordagem permite a análise de pesquisas relevantes a respeito de uma área de estudo específica, gerando informações que dão suporte para a tomada de decisão e melhoria da prática. Além disso, proporciona a síntese do estado do conhecimento de um determinado assunto e aponta lacunas que precisam ser preenchidas com novos estudos.

Para a realização desta revisão integrativa da literatura, as seguintes fases foram percorridas: identificação do tema, busca sistemática de publicações, categorização e avaliação dos estudos, interpretação dos resultados e síntese do conhecimento evidenciado pelas análises das publicações. A pergunta norteadora da presente revisão integrativa consistiu em: *quais são as dificuldades e os desafios da educação profissional técnica em nível médio em enfermagem que foram abordados pelos pesquisadores dessa temática?*

4.2. População e amostra

Foi feita uma busca sistemática e a amostra desta revisão integrativa foi constituída pela produção científica relacionada à educação profissional em nível técnico em enfermagem localizada nas bases de dados indexadas Literatura Latino-americana em Ciências da Saúde (LILACS) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Também foram consultadas a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (IBICT) e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo (USP).

Foram adotados os seguintes descritores: primeira busca: “*enfermagem*” e “*educação profissional*”; segunda busca: “*enfermagem*” e “*educação*”; terceira busca: “*técnico em enfermagem*”; e quarta busca: “*enfermagem*” e “*educação profissionalizante*”. Estes descritores foram pesquisados nas bases de dados indexadas e nas listas de palavras-chave dos artigos selecionados. Além da estratégia de busca supracitada, foi utilizada a busca reversa. Dessa forma, foram analisadas as referências de cada documento que já compunham a amostra e, aquelas que também atenderam aos critérios de inclusão determinados, foram inseridas na amostra desta pesquisa.

4.3. Critérios de inclusão

Foram analisadas nesta pesquisa de revisão integrativa da literatura as publicações que atenderam aos critérios de inclusão: pertencer a alguma das bases de dados ou bibliotecas pesquisadas, ser um artigo, dissertação ou tese, ter como um dos autores um enfermeiro (a), estar disponível em texto completo, ser uma publicação nacional, estar escrito em português, inglês ou espanhol e ter como objetivo geral analisar a educação profissional em enfermagem. Foram incluídos documentos tanto com abordagem quantitativa ou qualitativa quanto estudos teóricos publicados a partir de 2001.

A busca sistemática foi realizada no período de outubro a dezembro de 2011. A seguir, estão relacionadas apenas aquelas que apresentaram algum resultado, bem como sua respectiva população e amostra. Na contagem da amostra, foram excluídas as publicações que se repetiram entre as bases de dados (Quadro 1):

Quadro 1 - Distribuição das publicações, segundo base de dados, estratégia de busca, população e amostra, 2012.

Base de dados	Estratégia de Busca	População	Amostra
LILACS	“educação profissional” [título] e “enfermagem” [título]	23	02
USP	“educação profissional” [título] e “enfermagem” [título]	04	03
SciELO	“educação” [título] e “enfermagem” [título]	76	02
LILACS	“educação” [título] e “enfermagem” [título]	229	02
LILACS	“técnico em enfermagem” [título]	14	02
IBICT	“técnico em enfermagem” [título]	06	02
LILACS	“educação profissionalizante” [título] e “enfermagem” [título]	03	01
BUSCA REVERSA	-	-	04
Total		355	18

Fonte: Elaborado pela autora.

4.4. Variáveis do estudo

Para a coleta e análise de dados, foram selecionadas as seguintes variáveis (GANONG, 1987; SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010):

- 1) Dados de identificação da publicação: título, título do periódico, base indexada, ano de publicação, tipo de publicação e idioma;
- 2) Dados de identificação do (s) autor (es) da publicação: nome, instituição, profissão, qualificação e área de atuação;
- 3) Dados do local do estudo: nome e localização;
- 4) Metodologia do estudo: objetivo, tipo de delineamento, população e amostra, resultados e discussão.

4.5. Coleta de dados

Para a coleta de dados, foi elaborado um instrumento próprio (Apêndice A), construído a partir das variáveis do estudo selecionadas previamente. Teve como objetivo facilitar o processo de coleta e análise dos dados. Para cada publicação analisada, ou seja, artigo, dissertação ou tese, foi preenchido um instrumento de coleta de dados.

4.6. Análise dos dados

Para a análise descritiva das publicações, cada instrumento de coleta de dados foi avaliado separadamente. Foram construídos quadros sinóticos e utilizada a estatística descritiva para a caracterização da amostra, com cálculo de porcentagens para a descrição das variáveis selecionadas para esta pesquisa.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A pesquisa de revisão integrativa da literatura foi realizada com as 18 publicações que atenderam aos critérios de inclusão determinados. Quanto às variáveis relativas às publicações, a análise do tipo de publicação revelou que 12 (66,6%) são artigos, 05 (27,8%) são dissertações de mestrado e 01 (5,5%) tese de doutorado. Quanto à localização das publicações, 09 (50%) foram localizadas na LILACS, 03 (16,7%) na SciELO, 03 (16,7%) na IBICT e 03 (16,7%) na USP (Tabela 1).

Tabela 1 - Distribuição da amostra, segundo as bases de dados indexadas, 2012.

Base de dados	N	%
LILACS	9	50
SciELO	3	16,7
IBICT	3	16,7
USP	3	16,7
TOTAL	18	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Dentre os 12 artigos, 10 (66,6%) foram publicados em um periódico da área de enfermagem e 02 (11,1%) em periódicos de áreas afins. Todas as publicações (100%) estavam redigidas em português. Quanto ao ano de publicação, os anos de 2002, 2003, 2009 e 2011 tiveram 01 (5,5%) publicação cada. Os anos de 2004, 2005 e 2008 tiveram 02 (11,1%) publicações cada, enquanto que, no ano de 2006, foram realizadas 03 (16,6%) publicações. O ano de 2007 foi o que apresentou o maior número de publicações, com 05 (27,7%) documentos (Tabela 2).

Tabela 2 - Distribuição da amostra, segundo o ano de publicação, 2012.

Ano	Número	%
2001	0	0
2002	1	5,5
2003	1	5,5
2004	2	11,1
2005	2	11,1
2006	3	16,6
2007	5	27,7
2008	2	11,1
2009	1	5,5
2010	0	0
2011	1	5,5
TOTAL	18	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Em relação às variáveis relativas aos autores, no total, as 18 publicações tiveram 49 autores. Destes, 40 (81,6%) eram enfermeiros, 04 (8,1%) exerciam outras profissões, como psicólogo, estatístico, advogado e pedagogo; e 05 (10,2%) não tiveram a sua profissão especificada. Quanto à qualificação dos autores, 01 (2%) era graduado, 03 (6,1%) especialistas, 15 (30,6%) mestres, 17 (34,6%) doutores e 13 (26,5%) foram qualificados como mestrandos, doutorandos e um pós-doutor (Tabela 3). Quanto à área de atuação e à instituição dos autores, 16 (32,6%) atuam diretamente em escolas técnicas de enfermagem, 22 (44,8%) em universidades e 11 (22,4%) não tiveram a sua área de atuação especificada.

Tabela 3 – Perfil dos autores, segundo a qualificação, 2012.

Qualificação	N	%
Graduação	1	2
Especialização	3	6,1
Mestrado	15	30,6
Doutorado	17	34,6
Outras	13	26,5
TOTAL	49	100

Fonte: Elaborado pela autora.

Quanto às variáveis relacionados ao local, 14 (77,7%) estudos foram realizados em escolas técnicas e 04 (22,3%) foram pesquisa de revisão e, portanto, não tiveram o local do estudo especificado. Quanto ao local de realização dos 18 estudos, os estados de Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte e Paraná tiveram 01 (5,5%) estudo cada, 02 (11,1%) estudos foram realizados em Minas Gerais, 02 (11,1%) no Ceará e 06 (33,3%) em São Paulo. Os 04 (22,3%) estudos de revisão não tiveram um Estado especificado (Tabela 4).

Tabela 4 - Distribuição da amostra, segundo o Estado, 2012.

Estado	N	%
Paraná	1	5,5
Rio de Janeiro	1	5,5
Rio Grande do Norte	1	5,5
Rio Grande do Sul	1	5,5
Ceará	2	11,1
Minas Gerais	2	11,1
São Paulo	6	33,3
Estudo de revisão	4	22,3
TOTAL	18	100

Fonte: Elaborado pela autora.

As variáveis relacionadas à metodologia dos estudos evidenciaram que 14 (77,7%) foram pesquisas com abordagem qualitativa, que utilizaram observações, questionários e entrevistas para a coleta de dados; e 04 (22,3%) foram estudos de revisão de literatura. Quanto à amostra das 14 pesquisas, 07 (38,8%) foram realizadas apenas com estudantes, 03 (16,6%) apenas com professores, 01 (5,5%) com estudantes e professores, 01 (5,5%) com estudantes, professores, profissionais e usuários e 02 (11,1%) pesquisas apontaram que escolas técnicas compuseram a amostra. Os objetivos gerais dos estudos foram os mais diversos e estão apresentados a seguir (Quadro 2):

Quadro 2 - Distribuição da amostra, por autores, ano de publicação e objetivo geral, 2012.

Autor(es) e Ano	Objetivo Geral
Frias e Takahashi (2002)	Compreender o significado da avaliação para o educando de nível médio.
Silva (2003)	Analisar as mudanças ocorridas no processo de qualificação profissional do técnico em enfermagem da Escola de Enfermagem de Natal.
Ebisui (2004)	Compreender as perspectivas do enfermeiro professor do ensino técnico em enfermagem em relação ao seu trabalho e sua identidade profissional.
Kobayashi e Leite (2004)	Identificar as competências descritas nos Planos de Ensino da disciplina Noções de Administração em Enfermagem dos cursos Técnico de Enfermagem.
Leonart e Mendes (2005)	Compreender a formação gerontológica do Técnico em Enfermagem a partir da abordagem cultural.
Santos (2005)	Levantar a opinião de alunos e professores sobre o que é um mau ou bom professor e sobre as estratégias de ensino e avaliação adotadas.
Okane e Takahashi (2006)	Avaliar o estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional.
Stutz e Jansen (2006)	Investigar quais são as dificuldades encontradas por alunos de um curso técnico de nível médio, na área de enfermagem, frente às atividades realizadas no estágio curricular.
Zocche (2006)	Analisar a situação da avaliação no ensino técnico em enfermagem com base nas diretrizes curriculares nacionais para o ensino técnico e na concepção de enfermagem como cuidado.
Appolinário (2007)	Compreender e refletir a experiência vivida pelo educando do curso técnico em enfermagem no cenário do CTI, no cuidado em paciente crítico.
Bagnato et al. (2007)	Analisar as políticas de educação profissional, problematizando aspectos das mudanças efetuadas no ensino médio no Brasil.
Ferreira et al. (2007)	Identificar o significado do PROFAB, segundo os alunos dos cursos de qualificação profissional e de complementação da qualificação profissional, e contribuir para o processo de avaliação da implementação e desenvolvimento destes cursos.
Göttems, Alves e Sena (2007)	Realizar uma análise retrospectiva da trajetória percorrida pela enfermagem brasileira no processo de profissionalização dos trabalhadores de nível técnico e proporcionar algumas pistas sobre os rumos do desenvolvimento profissional.
Padovani (2007)	Caracterizar a prática pedagógica dos docentes de uma escola técnica privada do interior de São Paulo.
Costa et al. (2008)	Analisar o Curso Técnico de Enfermagem da Escola de Saúde Pública do Ceará, realizado no âmbito do PROFAB, na visão dos enfermeiros supervisores, vislumbrando conhecer os pontos fortes e dificuldades enfrentadas.
Sant'anna et al. (2008)	Descrever as principais mudanças ocorridas na educação profissional técnica de nível médio nos últimos dez anos.
Costa et al. (2009)	Analisar o curso técnico em enfermagem do PROFAB sob a perspectiva dos egressos.
Lima e Appolinário (2011)	Identificar os principais desafios encontrados na educação profissionalizante em enfermagem no Brasil.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os resultados dos estudos analisados trouxeram importantes subsídios para a reflexão acerca da educação profissional em enfermagem, na medida em que apontaram dificuldades vivenciadas nos cotidianos das escolas. Em relação aos professores pesquisados, Padovani (2007) apontou que apenas 40% tinham licenciatura, 80% também trabalhavam na assistência e havia número reduzido de professores em relação ao total de alunos e turmas. Todos desconheciam ou apenas conheciam parcialmente o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso. O PPP, portanto, não era utilizado para melhoria da qualidade das aulas, para a

renovação da prática pedagógica e para o conhecimento dos interesses sociais e pedagógicos da instituição.

A pesquisa de Lima e Appolinário (2011) levantou resultados semelhantes. Os educadores pesquisados não tinham conhecimento do processo de ensinar e recebiam baixos salários, o que os levava a buscar um trabalho adicional. Essa situação gerava o acúmulo de atividades e a falta de tempo para se preparar e se dedicar mais à docência. Ebisui (2004), em seu estudo, também identificou a falta de formação pedagógica de professores. Cabe ressaltar, entretanto, que a LDB nº 9.394/96 preconizou a obrigatoriedade do curso de licenciatura ou da capacitação pedagógica para os professores que atuam na educação profissional.

Três estudos abordaram o estágio curricular obrigatório. Appolinário (2007) apontou que o ensino, durante um estágio no Centro de Terapia Intensiva, era essencialmente técnico e baseado no modelo biologicista, com o predomínio da realização de procedimentos. Não era prestada a assistência integral aos pacientes e a autora concluiu que a prática educativa deveria também abordar a humanização da assistência de enfermagem, além das questões subjetivas e familiares dos pacientes.

Outra dificuldade apontada por Lima e Appolinário (2011) foi que o momento do estágio gerava angústia e ansiedade nos estudantes, principalmente para aqueles que nunca tiveram contato prévio com um hospital. Deparavam-se com as diferenças entre a técnica aprendida na escola e a técnica praticada por alguns funcionários, o que gerava conflitos nas decisões referentes à sua atuação profissional. Além disso, tinham dificuldade de relacionamento com os funcionários da instituição e com os próprios pacientes. Stutz e Jansen (2006) também identificaram esta dificuldade de relacionamento e comunicação durante o estágio. Assim, observou-se a necessidade da formação de relações interpessoais saudáveis e da criação de um ambiente propício para o esclarecimento das dúvidas e elaboração das vivências dos alunos.

Quanto à metodologia adotada durante as aulas teóricas, Santos (2005) identificou que a aula expositiva predominava e que o uso do retroprojeter era excessivo. Tanto professores quanto os alunos relataram desmotivação e desinteresse durante as aulas, com maior necessidade de motivação para o processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, Okane e Takahashi (2006) demonstraram que o estudo dirigido foi avaliado como uma “boa” estratégia de ensino por 86% dos estudantes pesquisados, sendo apontado como uma alternativa à metodologia tradicional e verticalizada de ensino.

Outra metodologia de ensino inovadora citada foi a problematização, apontada nos estudos de Ferreira *et al.* (2007), Costa *et al.* (2008) e Costa *et al.* (2009). Segundo os autores,

a problematização motivou o processo de ensino-aprendizagem por ser uma metodologia ativa, além de relacionar teoria e prática e aproximar o aluno da realidade concreta. Além disso, propiciou uma visão renovada do docente sobre o ato de ensinar e de aprender, superando a metodologia tradicional de ensino. Silva (2003) também citou alguns exemplos de metodologias de ensino inovadoras, tais como pesquisas, estudos em grupo, debates e trocas de experiências. Foram consideradas como oportunidades dos educandos serem sujeitos ativos do processo de ensino-aprendizagem e responsáveis pelo seu conhecimento.

Quanto às formas de avaliar o aprendizado dos estudantes, Frias e Takahashi (2002) observaram que, ao avaliar, o professor não deve apenas classificar o aluno dentro de padrões predeterminados e dar o veredito final, sem antes ter a certeza de que todas as possibilidades de aprendizado foram esgotadas. Os autores relataram que a avaliação é um instrumento para se perceber o desenvolvimento do saber do educando e as necessidades de reorientação do processo educacional. Segundo Zocche (2006), a avaliação não pode ser pontual e fragmentada. Não deve estar atrelada a metas finais, rotinas e realização de técnicas, sem a compreensão do cuidado humano. Assim, o processo avaliativo deve ser uma “teia” entre o desempenho cognitivo e o laboral, avaliando as competências adquiridas pelos estudantes.

As competências desenvolvidas nos cursos técnicos em enfermagem foram o tema central de duas pesquisas. Leonart e Mendes (2005) identificaram que há uma deficiência na formação de profissionais competentes e habilitados ao cuidado da população idosa. Isto pode ser apontado como uma desatualização dos currículos, visto que um dos desafios da atualidade mundial e brasileira é o acelerado envelhecimento populacional, que passou a exigir uma adequação dos papéis e das ações dos profissionais de saúde para atender os idosos.

Kobayashi e Leite (2004) observaram que as competências administrativas mais desenvolvidas nos técnicos em enfermagem estavam relacionadas ao “saber fazer” e “aprender a conhecer”, em detrimento do “saber ser”. Os autores relataram a necessidade do desenvolvimento do “saber ser” dos cuidadores da área de enfermagem, que, essencialmente, assistem a saúde dos seres humanos. Os profissionais precisam ser capacitados para transpor o trabalho meramente operacional, passando a conhecer integralmente o processo de trabalho.

Três pesquisas apontaram os desafios da educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. Segundo Sant’Anna *et al.* (2008), o seu desafio central é a formação de profissionais autônomos, críticos e competentes para atuarem na área da saúde que se encontra em constante transformação, tanto no que tange ao avanço tecnológico quanto à concepção de atenção à saúde voltada aos princípios do SUS.

Göttems, Alves e Sena (2007) observaram que as escolas devem se ocupar com a melhoria dos processos formativos, a partir da capacitação constante do corpo docente, da reformulação dos seus projetos pedagógicos, da construção de novos conhecimentos sobre o trabalho em saúde e da elaboração de materiais didáticos. Além disso, apontaram a necessidade da articulação entre educação e trabalho, mediante ações conjuntas entre a escola, os serviços de saúde, a gestão e as instâncias de controle social, com a participação dos profissionais já inseridos no mercado de trabalho.

Bagnato *et al.* (2007) ressaltaram a carência de um amplo debate entre as entidades de classe da área de enfermagem, com a participação dos profissionais do ensino técnico e da área de saúde. Esta ação conjunta é importante para a elaboração de um projeto de formação voltado para as necessidades reais de saúde da população, contemplando as múltiplas dimensões do conhecimento, como os aspectos técnico-científicos, éticos, políticos, sociais e culturais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão integrativa da literatura evidenciou que, no período entre 2001 a 2011, houve poucas publicações nacionais a respeito da educação profissional em nível médio em enfermagem. Após a análise dos estudos, 18 publicações preencheram os critérios de inclusão estabelecidos, ou seja, uma média de 1,8 estudos por ano. Esta é uma constatação preocupante, visto que há inúmeros cursos técnicos em enfermagem no país e, portanto, torna-se essencial uma reflexão constante sobre o tema. Como exemplo, um levantamento no *site* do Conselho Regional de Enfermagem de Minas Gerais permitiu verificar que, em março de 2012, havia 122 cursos de formação de técnicos em enfermagem cadastrados. Além de escassas, essas pesquisas estão concentradas na região sudeste do país, especialmente no estado de São Paulo.

A análise das publicações evidenciou também as lacunas ainda existentes na educação profissional de nível médio em enfermagem. Assim, acredita-se que o debate sobre a temática deva ser ampliado e subsidiado por mais pesquisas. Adicionalmente, torna-se fundamental que os professores repensem a sua prática pedagógica, tornando-a uma práxis transformadora do educando e da sociedade. Consequentemente, serão formados técnicos em enfermagem que, além de possuírem as competências básicas exigidas pelo mercado de trabalho, serão capazes de prestar uma assistência integral e humanizada à população.

7. REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, R. S. **Educação profissional: vivência do educando no cuidado ao paciente crítico**. 2007. 121p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

BAGNATO, M. H. S.; BASSINELLO, G. A. H.; LACAZ, C. P. C.; MISSIO, L. Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 2, p. 279-86, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 16**, de 05 de outubro de 1999a.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 04**, de 8 de dezembro de 1999b.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 10**, de 05 de abril de 2000.

_____. Ministério da Educação. **Histórico da educação profissional**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2011.

_____. Ministério da Saúde. **Edital do projeto de profissionalização dos trabalhadores da área de enfermagem: PROFAE: Estado do Ceará**. Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2001.

COSTA, C. C. C. *et al.* Curso técnico de enfermagem do PROFAE - Ceará: a voz dos supervisores. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 705-13, 2008.

COSTA, C. C. C.; BEZERRA FILHO, J. G.; MACHADO, M. M. T.; MACHADO, M. F. A. S.; JORGE, A. C.; CASTRO, T. M. S. Curso Técnico de Enfermagem do PROFAE - Ceará: uma análise sob a óptica dos egressos. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 43, n. 3, 520-7, 2009.

EBISUI, C. T. N. **A identidade profissional do enfermeiro professor do ensino técnico em enfermagem**. 2004. 190p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

FERREIRA, M. A.; OLIVEIRA, B. G. R. B.; PORTO, I. S.; ANHORN, C. G.; CASTRO, J. B. A. O significado do PROFAE segundo os alunos: contribuição para a construção de uma política pública de formação profissional em saúde. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 445-52, jul./set., 2007.

FRIAS, M. A. E.; TAKAHASHI, R. T. Avaliação do processo ensino-aprendizagem: seu significado para o aluno de ensino médio de enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 156-63, 2002.

GANONG, L. H. Integrative reviews of nursing research. **Research in Nursing & Health**, v. 10, p. 1-11, 1987.

GÖTTEMS, 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, out., 2007. Disponível em: <http://www.SciELO.br/SciELO.php?script=sci_arttext&pid=S0104_11692007000500023&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 21 nov. 2011.

GRYSCHKEK, A. L. F. P. L.; ALMEIDA, A. H.; ANTUNES, M. N.; MIYASHIRO, S. Y. Projeto larga escala: uma proposta pedagógica atual. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 196-201, jun., 2000.

KOBAYASHI, R. M.; LEITE, M. M. J. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 2, p. 221-7, mar./abr., 2004.

KOBAYASHI, R. M.; FRIAS, M. A. E.; LEITE, M. M. J. Caracterização das publicações sobre a educação profissional de enfermagem no Brasil. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 72-9, mar., 2001.

LEONART, E.; MENDES, M. M. R. Formação gerontológica do técnico em enfermagem: uma abordagem cultural. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 4, p. 538-46, jul./ago., 2005.

LIMA, E. C.; APPOLINÁRIO, R. S. A educação profissionalizante em enfermagem no Brasil: desafios e perspectivas. **Rev. Enferm. UERJ**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 2, p. 311-6, abr./jun., 2011.

LIMA, M. A. C.; CASSIANI, S. H. D. B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. **Rev. Latino-am. Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 1, p. 23-30, jan., 2000.

MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. C. P.; GALVÃO, C. M. Revisão integrativa: método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. **Texto Contexto Enferm.**, Florianópolis, v. 17, n. 4, p. 758-64, out./dez., 2008.

OKANE, E. S. H.; TAKAHASHI, R. T. O estudo dirigido como estratégia de ensino na educação profissional em enfermagem. **Rev. Esc. Enferm. USP**, São Paulo, v. 40, n. 2, p. 160-9, 2006.

PADOVANI, O. **A prática pedagógica na educação profissional técnica de nível médio em enfermagem:** estudo em uma escola privada do interior de São Paulo. 2007. 132p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2007.

SANT’ANNA, S. R.; ENNES, L. D.; SOARES, L. H. S.; OLIVEIRA, S. R.; SANT’ANNA, L. S. A influência das políticas de educação e saúde nos currículos dos cursos de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 3, p. 415-431, nov.2007/fev.2008.

SANTOS, L. H. P. **Estratégias e avaliação no processo de ensino-aprendizagem e a postura do professor na educação profissional em enfermagem.** 2005. 149p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

SILVA, E. R. **O cidadão técnico em enfermagem:** analisando as mudanças na sua profissionalização. 2003. 95p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Centro de Ciência da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2003.

SORIO, R. E. R. Inovações no campo da gestão de projetos sociais: uma reflexão à luz da experiência do PROFAE. In: BRASIL. Ministério da Saúde. **PROFAE: educação profissional em saúde e cidadania.** Brasília (DF): Ministério da Saúde, 2002, p.17-29.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer? **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1 (pt1), p. 102-6, 2010.

STUTZ, B. L.; JANSEN, A. C. Ensino técnico na área da saúde: os desafios do processo de aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Itatiba (SP), v. 10, n. 2, p. 211-221, jul./dez., 2006.

ZOCHE, D. A. A. **Teias da avaliação no ensino-aprendizagem em saúde:** uma “análise da situação” da avaliação dos desempenhos cognitivo e laboral no ensino técnico em enfermagem. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

APÊNDICE A - Instrumento de coleta de dados

<i>INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS</i>
1. DADOS DA PUBLICAÇÃO
1.1. Título:
1.2. Título do periódico:
1.3. Base indexada: () LILACS () SciELO () IBICT () USP
1.4. Ano de publicação:
1.5. Tipo de publicação:
1.6. Idioma:
2. DADOS DO (S) AUTOR (ES)
2.1. Nome(s):
2.2. Instituição:
2.3. Profissão:
2.4. Qualificação:
2.5. Área de atuação:
3. DADOS DO LOCAL DO ESTUDO
3.1. Nome:
3.2. Localização:
4. METODOLOGIA DO ESTUDO
4.1. Objetivo:
4.2. Delineamento:
4.3. População:
4.4. Amostra:
4.5. Resultados:
4.6. Discussão: