



A formação integral no contexto do curso técnico de enfermagem

The integral formation in the context of the nursing technical course

¹ Valessa Gizele Ramos de Oliveira  

² Rosiney Rocha Almeida 

RESUMO

Este artigo busca conhecer como a formação integral pode ser compreendida no contexto do curso Técnico de Enfermagem. Para tanto, foram aplicadas entrevistas aos docentes enfermeiros do curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus Januária* e os dados obtidos foram organizados e categorizados segundo a análise de conteúdo e discutidos à luz do referencial teórico levantado. Os resultados alcançados apontam que a formação integral relacionada ao curso Técnico de Enfermagem associa-se à compreensão holística do ser alvo do cuidado, em sua totalidade e individualidade; à união dos conhecimentos científicos aos procedimentos e técnicas de enfermagem; e ao desenvolvimento da prática social.

Palavras-chave: Técnico de Enfermagem. Curso Técnico de Enfermagem. Formação Integral.

ABSTRACT

This article seeks to know how comprehensive training can be understood in the context of the Technical Nursing course. To do so, interviews were applied to the nursing teachers of the Technical Nursing course of the Federal Institute of Northern Minas Gerais Januária Campus and the data obtained were organized and categorized according to content analysis and discussed in light of the theoretical framework raised. The results achieved indicate that the comprehensive training related to the Technical Nursing course is associated with the holistic understanding of the target being of care, in its entirety and individuality; the union of scientific knowledge to nursing procedures and techniques; and the development of social practice.

Keywords: Nursing Technician. Nursing Technician Course. Integral formation.

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

2 Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática pela Universidade Cruzeiro do Sul/SP (2016), com estágio de Doutorado Sanduíche na Universidade aberta em Lisboa-Portugal, tendo a CAPES como Instituição de fomento. Atualmente compõe o quadro de docentes permanentes do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT Pólo IFNMG - Campus Montes Claros. Instituto Federal do Norte de Minas Gerais.

1 INTRODUÇÃO

Com o estabelecimento do capitalismo, a perda da noção do processo produtivo como um todo devido à sua fragmentação, a separação entre o trabalho e o sujeito que passou a executá-lo somente para suprir suas necessidades de sobrevivência, e o isolamento, que levou à perda do sentido social do trabalho, conduziram o homem a um processo de alienação. Ao anular a dimensão consciente da produção humana, ocorre uma inversão no sentido dessa atividade vital, que passa a ser um instrumento de garantia da existência, ao invés de ser a manifestação da essência do ser. (MANACORDA, 2007; MARX, 1983).

O trabalho, que antes satisfazia às necessidades básicas vitais e espirituais do indivíduo, passou a aprisioná-lo, sob a lógica da exploração. Isso trouxe mudanças em toda a vida das sociedades e consolidou a fragmentação da educação: de um lado, uma escola para as classes dominantes, com tempo livre para o pensar, sem a obrigação de executar, e do outro, uma escola para as classes dominadas, relacionada diretamente ao fazer. (SAVIANI, 1994)

Essa separação entre as esferas do conhecimento e da produção; da ciência e da técnica; da teoria e da prática, do trabalho intelectual e do trabalho manual fez com que a escola para o filho do trabalhador fosse estreita, com uma formação que permitisse, basicamente, a leitura de instruções para inculcar a moral burguesa, tornando os trabalhadores um rebanho manso e fácil de governar. (LODI-CORRÊA, 2018)

Ao se organizar nesses moldes, a educação veio ao longo do tempo reforçando a lógica do capitalismo e contribuindo para a sua perpetuação à medida que forma para ele, com base nos seus princípios. Essa formação parcelada, unilateral mantém o *status quo* da organização da sociedade e do sistema produtivo.

[...] a divisão social e técnica do trabalho constitui-se estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que seu metabolismo requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das subalternizadas. (MOURA; LIMA; SILVA, 2015, p. 1059).

Apesar de toda estreiteza dessa formação, Marx enxergou nela germens do que ele chama de formação politécnica ou “educação do futuro”, uma conjunção do trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica, com vistas a elevar a produção social e produzir seres humanos omnilaterais, ou seja, plenamente desenvolvidos. (DELLA FONTE, 2018).

A educação politécnica diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno e aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Ao dominar esses fundamentos, o trabalhador terá condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter e da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade, mas sim de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, que abarque todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (KUENZER, 2011; SAVIANI, 2003).

Buscando também essa formação mais ampla, Gramsci propôs a escola unitária, de formação humanista, de cultura geral, como forma de promover oportunidades mais igualitárias entre as diferentes classes sociais. A escola unitária deveria ser pública e assumiria a tarefa de inserir os jovens na atividade social, após tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. Deveria ser organizada como escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, e a partir do estudo coletivo, com a assistência dos professores e dos melhores alunos. (GRAMSCI, 2000).

As concepções de Gramsci e as de Marx e Engels se complementam, no sentido da importância da formação integral. Para Marx e Engels, a politécnia se dá a partir da união entre escola e trabalho ou, mais especifica-

mente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo. Gramsci aprofunda num aspecto não tão explorado anteriormente, qual seja: a dimensão intelectual, cultural e humanística da formação, sendo o humanismo tratado não em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas um humanismo capaz de contribuir para desenvolver nos sujeitos a capacidade de “criação intelectual e prática” e para a compreensão da totalidade social, tendo o princípio educativo do trabalho como sua base. (MOURA, 2013).

Os pesquisadores brasileiros que debatem o ensino politécnico, em sua maioria, referem-se a uma abordagem direcionada à formação profissional associada à geral no ensino médio. Nessa perspectiva, foram estabelecidos desde 2008, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), que têm como base educacional e identidade fundante a formação integral, o trabalho como princípio educativo, a prática social como fonte de conhecimentos e consideram como indissociáveis todas as dimensões do processo educativo: ensino, pesquisa e extensão. (PACHECO, 2020).

Assim, amparada pelos fundamentos da politécnica, da omnilateralidade e da escola unitária, a formação integral proposta pelos IFs, vai além da modalidade em que os cursos são oferecidos, e objetiva unir a concepção de educação tecnológica aos valores éticos, o ensino técnico e o científico, a ciência e a cultura, com vistas a alcançar uma formação contextualizada, emancipatória, abrangente, com ênfase na compreensão do mundo do trabalho e que contribua para superar a divisão dos seres humanos entre os que pensam e os que trabalham, a fim de formar o cidadão capaz de compreender os processos produtivos o seu papel nestes processos. (PACHECO, 2020).

Dentre os diversos aspectos que podem contribuir para que a educação profissional e tecnológica alcance esses objetivos, está o papel do professor (MOURA, 2008). É fundamental que os docentes compreendam os princípios que regem essas instituições e como eles se aplicam a cada área do conhecimento, portanto, esse artigo teve como objetivo conhecer como a formação integral pode ser compreendida no contexto do curso Técnico de Enfermagem.

O curso Técnico de Enfermagem foi implantado no Instituto Federal do Norte de Minas Gerais *Campus* Januária em 2000 através da Resolução do Conselho Diretor, nº 01 de 06/04/2000, na modalidade subsequente, ou seja, a destinada a quem já concluiu o ensino médio, com forma de ingresso por processo seletivo. Ele tem a duração de 2 anos e carga horária total de 1800 horas, sendo 1200 horas de atividades teórico-práticas e 600 horas de estágio. (IFNMG, 2014).

2 MÉTODO

Foi realizada uma pesquisa de campo no curso Técnico de Enfermagem do Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG) *Campus* Januária, com abordagem qualitativa, objetivando conhecer como a formação integral pode ser compreendida no contexto do referido curso.

Para tanto, seis professoras foram ouvidas, formando a amostra, a partir dos seguintes critérios de inclusão: ter no mínimo seis meses de experiência na docência teórica ou prática do curso em voga, para garantir uma ambientação relacionada ao curso e à instituição, ser enfermeiro (a), aceitar participar do estudo e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e critérios de exclusão: ser professor (a) com menos de seis meses de experiência de docência teórica ou prática no referido curso, não ser enfermeiro (a), não aceitar participar do estudo ou não assinar o TCLE.

Os dados foram colhidos através da aplicação de entrevistas semiestruturadas às participantes no período de 27 de outubro a 8 de novembro de 2021, de forma individual, *online*, via *Google Meet*. Todos os encontros foram gravados, com a autorização das pessoas envolvidas. Cada participante foi nomeada com a letra “P” seguida de um numeral ordinal, definido aleatoriamente.

No tratamento dos dados foi utilizada a análise de conteúdo, que pode ser considerada um conjunto de técnicas de análise adaptável a um campo muito vasto: o das comunicações (BARDIN, 2016). As entrevistas foram transcritas integralmente, foi realizada a leitura flutuante das transcrições e estabelecido o *corpus* da pesquisa, as unidades de registro, no caso, os temas, e as unidades de contexto.

Partindo da questão norteadora O que você entende por formação integral?, surgiram à posteriori, as seguintes categorias de análises: A formação integral: para além da doença; A formação integral: para além da prática; A formação integral: para além dos conteúdos. Posteriormente, foi feita a interpretação e discussão dos dados, a partir da estratégia de emparelhamento, que consiste em associar as informações obtidas ao referencial teórico levantado (LAVILLE; DIONNE, 1999).

Em se tratando dos demais aspectos éticos, a pesquisa só teve a execução em campo iniciada após encaminhamento do projeto à Plataforma Brasil e a sua aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), emitido pelo Parecer Consubstanciado de número 4.988.191, em 21 de setembro de 2021.

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na categoria A formação: para além da doença, as participantes consideraram que a formação integral no contexto do curso Técnico de Enfermagem passa pelo reconhecimento do ser, alvo do cuidado de enfermagem, em sua forma mais ampla, como um indivíduo único, dotado de diversas necessidades, que precisam ser consideradas e respeitadas. A formação integral busca o desenvolvimento omnilateral do ser, superando não só a divisão do trabalho, mas também do próprio homem, encerrado em sua unilateralidade. (MANACORDA, 2007). Assim, a assistência deve ir além do tratamento da doença em si, conforme aponta P2:

É essa formação mais humanizada, voltada não só para a doença, mas para questão biopsicossocial, essa visão mais ampliada da saúde [...], foca na questão biopsicossocial do indivíduo, voltada para humanização. (P2).

Sem conhecimentos próprios, a enfermagem foi moldada ao longo da história pelos paradigmas de outras profissões. Por muito tempo o cuidado esteve fortemente atrelado ao modelo biomédico ou flexneriano, que tem suas ações centradas na doença, no regime hospitalocêntrico, no médico e na indústria farmacêutica. Movido pelo mecanicismo e apoiando-se na revolução artístico-cultural que ocorreu na época do renascimento, esse modelo permaneceu hegemônico por quase quatorze séculos e, seguindo, a lógica do capitalismo que a tudo transforma em mercadoria, esteve no centro da gestação do complexo-médico-industrial e da mercantilização da saúde. (BARROS, 2002; GEOVANINI et al., 2018).

Sob influência de vários fatores, tais como guerras mundiais, movimentos femininos de reivindicação, desenvolvimento das ciências e da educação, modificações socioeconômicas e políticas, e a partir da necessidade de fortalecer a enfermagem enquanto profissão, algumas enfermeiras começaram a contribuir para a construção de uma base conceitual e teórica para a enfermagem. Esse processo se acirrou a partir da segunda metade do século XX, quando várias teorias foram desenvolvidas, principalmente por enfermeiras norte-americanas. (TANURE; PINHEIRO, 2011).

Ao se aprofundar na compreensão acerca de questões fundamentais quanto à natureza da profissão, seu significado e sua relação com a sociedade, através de estudos e pesquisas sistemáticas e da elaboração das teorias e conhecimentos próprios, surgiram vários estudos que interrelacionam conceitos e proposições, criando uma nova e diferente maneira de compreensão da práxis. O entendimento da necessidade de uma assistência holística, a partir da prestação do cuidado como um processo interpessoal, em que o foco não estivesse na patologia e,

sim, no indivíduo, sendo este uma pessoa com necessidades de diversas esferas a serem atendidas, foi uma das principais contribuições. (SOUZA, 1984; TANURE; PINHEIRO, 2019).

A primeira enfermeira brasileira a teorizar sobre o cuidado foi Wanda Horta. A partir da década de 60, Horta iniciou seus estudos e escreveu a Teoria das Necessidades Humanas Básicas, baseada nos modelos teóricos de João Mohana e da Motivação Humana de Maslow. Sua teoria compreende o indivíduo de forma holística, sob uma dimensão biopsicosocioespiritual, e a enfermagem como sendo constituída por ações de caráter preventivo e curativo, inter-relacionadas e organizadas com o intuito de assistir o paciente, sendo seus agentes “gente que cuida de gente”. (HORTA, 1979).

Para se alcançar a integralidade é necessário trabalhar com esse conceito mais abrangente de saúde e de cuidado, colocando as necessidades do usuário como centro do pensamento. Isso implica um atendimento amplo e desfragmentado, no qual os profissionais se relacionem com sujeitos, ou seja, como seres humanos e não como objetos. O cumprimento deste princípio pode contribuir para garantir a qualidade e a resolutividade da atenção à saúde, dotando de acolhimento os diversos níveis da assistência à saúde. (FONTOURA; MAYER, 2006). Nesse sentido

[...] o aluno precisa identificar que ali existe um ser humano, não é só um curativo para ser trocado, conseguir se posicionar diante do usuário e mostrar que ele tem conhecimento, que ele sabe ser ético, que ele respeita as individualidades desse paciente, desse usuário. (P4).

Ao se apoiar nessa perspectiva interpessoal e holística, o trabalho em saúde pode voltar-se para o seu sentido ontológico, já que a atenção integral em saúde remete para as necessidades do ser humano e não ao ser como objeto do capital; o sentido que tem o trabalho em saúde é colocado então na subjetivação da vida, em reconstituir a humanidade das pessoas em face das suas necessidades de saúde. Assim, o trabalho não é uma mercadoria, mas torna-se a mediação primeira na produção da existência humana, logo, o trabalho em saúde torna-se o meio pelo qual a existência é produzida e mantida como bem-estar físico, mental e social, ou seja, na sua integralidade. (RAMOS, 2007).

Na categoria A formação integral: para além da prática, as entrevistadas atribuíram à formação integral no contexto do curso Técnico de Enfermagem a função de articular a teoria e a prática, o pensar e o fazer, conforme disse a P1: “[...] é essa formação menos tecnicista, menos fragmentada, dual, em que existe a técnica separada da teoria. Tem que agregar, atrelar a teoria com a prática.”.

De forma geral, os currículos escolares permanecem orientados pelo trabalho e sua exigência na vida em sociedade. No ensino fundamental, a relação entre trabalho e ensino é implícita, os conteúdos são articulados de forma a promover conhecimentos para que o homem possa se inserir na sociedade e, portanto, nas relações de consumo e produção. A partir do ensino médio, no qual já há a possibilidade de se formar para a execução de ofícios, essa relação se explicita. (SAVIANI, 2007).

A educação acadêmica, centrada nas ciências, nas letras e nas artes, sempre esteve disponível para as elites, já a educação dirigida à formação profissional, de caráter instrumental, para o trabalho de baixa complexidade, esteve ao dispor dos filhos da classe trabalhadora. (MOURA, 2008).

A necessidade de profissionais de enfermagem frente ao crescimento da institucionalização dos serviços de saúde levou à fragmentação da profissão: de um lado o enfermeiro com atribuições voltadas para o ensino, gestão e supervisão e do outro, as demais categorias, responsáveis pela execução do cuidado. (BONINI et al., 2015). Enquanto o enfermeiro tem acesso ao conhecimento científico e às teorias que orientam o cuidado de enfermagem, a formação dos técnicos foca nas técnicas e procedimentos que eles devem realizar, não aprofundando nos porquês, pois conforme aponta Gelbcke (2002), as atividades requeridas a eles se apoiam no fazer, na realização de tarefas fragmentadas.

A concepção do ensino profissionalizante hegemônica, tem como pressuposto a fragmentação do trabalho em especialidades autônomas, em que os trabalhadores são formados para executar com eficiência determinadas tarefas requeridas pelo mercado de trabalho, implicando a divisão entre os que geram e controlam o processo de trabalho e aqueles que o efetuam na prática. “O ensino profissional é destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo.” (SAVIANI, 2003, p. 138).

Ao contrário disso, a formação integral visa superar as contradições entre o trabalho intelectual e o trabalho manual e criar condições para que o aluno possa se tornar apto a produzir ciência, tecnologia e arte, articulando o saber acadêmico ao saber popular (PACHECO, 2020), para tanto é indispensável “[...] associar teoria e prática [...]”, ou seja, a ciência e a técnica, nos processos formativos, como apontou a P6.

Na categoria A formação integral: para além dos conteúdos, as docentes apontaram que a formação integral no contexto do curso Técnico de Enfermagem deve permitir ao estudante ir além das disciplinas trabalhadas e perceber o seu entorno, as relações sociais. Isso implica reconhecer que os processos sociais são historicamente construídos, e não determinados ao acaso, conforme disse a P2

[...], eu trato muito de políticas públicas, então a gente tenta voltar para esse lado da criticidade, de se ter essa visão, de conhecer, porque eu não conhecia as políticas na minha formação, eu não tive isso. Então, eu achava que as coisas aconteciam porque tinham que acontecer, era assim mesmo. Hoje eu tento formar um aluno mais crítico, que entenda das questões políticas [...]. (P2).

Desde o princípio, quando Marx e Engels discutiram sobre a educação politécnica, seus objetivos eram claros: elevar a classe operária acima dos níveis da classe burguesa e da aristocracia. (MARX; ENGELS, 2011). Da mesma forma, a escola unitária buscava produzir um novo homem, vinculado aos valores fundamentais do humanismo, à autodisciplina intelectual e à autonomia moral. (GRAMSCI, 2000). Logo, a formação integral deve intencionalmente preparar o aluno para a prática social, conforme mencionou P4:

[...] a gente busca aquela formação humana ética, para que esse aluno consiga se inserir na sociedade e que ele consiga também ser um agente de transformação na sociedade, então isso também está muito na essência do Instituto. [...], então a gente pensa nesse aluno que vai estar comprometido com a sociedade, ele vai se envolver com as questões importantes para a sociedade, ele vai ser político, ele vai tentar resolver essas demandas sociais, ele vai saber identificar e ele vai saber se posicionar sempre respeitando o espaço do outro. (P4).

É certo que, para Marx e Engels, assim como para Gramsci, a consolidação das suas propostas educacionais só seria possível em uma sociedade em que a organização por classes sociais já houvesse sido superada e que a profissionalização deveria ocorrer quando o indivíduo já tivesse alcançado a autonomia e emancipação humana, mas não sendo ainda possível a concretização desses cenários, a formação integral vem sendo desenvolvida nessa travessia até que eles possam se plenificar.

Nessa caminhada, entretanto, não há lugar para a passividade, e por isso os alunos devem ter acesso ao conhecimento histórico, social e político. Os processos não ocorrem de forma determinista, e, saber disso, conhecer como eles são construídos, perceber seu lugar na história é fundamental para ser agente de transformação. As propostas pedagógicas, além de contemplarem as diversidades, devem articular a formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, produzindo autonomia intelectual e ética, frente ao domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado ao longo do tempo. (KUENZER, 2011).

Ao afirmar que não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, ao contrário, é o seu ser que determina a consciência, Marx reforça a importância das ações concretas (MARX; ENGELS, 2007), sendo assim, para a operacionalização da educação de acordo com os interesses de classe é fundamental que o trabalhador, à

medida que se organiza e toma consciência da sua função social, fortaleça a sua luta contra a dominação e em favor da sua liberdade de trabalhar e produzir para a satisfação das necessidades humanas e não para a acumulação.

Formar nessa perspectiva significa compreender o que e como a vida é produzida no capitalismo e, para isso, o processo de ensino-aprendizagem deve se apoiar em conceitos apreendidos dentro do sistema de relações históricas e dialéticas, como parte de uma totalidade concreta. Dessa forma, além de ter o trabalho como princípio educativo, a educação visará preparar as pessoas para o exercício profissional nesse contexto (RAMOS, 2007), ou seja, o indivíduo será formado “[...] para o mundo do trabalho [...]”, conforme mencionou a P4.

A apropriação do saber articulado ao mundo do trabalho, sua historicidade social, cultural e política é essencial para a educação da equipe de enfermagem no sentido de contribuir para que esta possa discernir e estabelecer estratégias de resistência a qualquer proposta que desqualifique sua formação e atuação profissional. A escola não pode turvar o horizonte de possibilidades para o crescimento pessoal e profissional do aluno diante da grade curricular. (BOTTOSSO, 2014, p. 184).

Para tanto, os modelos de cuidado em enfermagem devem ter um referencial teórico-filosófico explícito e fruto de reflexões pessoais e coletivas, que passam pela compreensão do valor desse cuidado no contexto sociopolítico em que se insere:

A valorização do cuidado, inscrita na valorização da vida em todas as suas formas, pode ainda dar maior visibilidade às injustiças sociais, assim como permitir mais facilmente compreender as experiências dos limites humanos do sofrimento e da morte e da própria sociabilidade humana. A valorização do cuidado em enfermagem pode levar à necessidade moral de convivermos em nossa corporeidade com o outro, respeitando precisamente a dignidade do corpo do outro, ou seja, o outro em sua totalidade. Nesse sentido, a política e o humanismo oferecem suportes para que a enfermagem reafirme os valores, sentido e existência do cuidado que se preconiza como próprio desta prática profissional e que se convalida na convivência cidadã. (SOUZA, 2005, p. 269-270).

Assim, eles não podem focar somente no biológico, em patologias e, menos ainda, submeter-se ao poder de outras áreas, práticas sociais e de organizações que controlam e manipulam a saúde, política, econômica e ideologicamente. (SOUZA, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As entrevistadas demonstraram familiaridade com o termo “Formação Integral”, que dentro do contexto do curso Técnico de Enfermagem foi associado à compreensão holística do ser alvo dos cuidados de enfermagem, na sua totalidade e individualidade; à união dos conhecimentos científicos aos procedimentos e técnicas de enfermagem; e ao desenvolvimento da prática social por parte dos alunos, como pessoas que entendem o seu lugar no mundo e portanto, podem se tornar agentes de resistência e de mudança frente aos cenários de exploração e alienação relacionados ao modo de produção e de organização da sociedade.

É certo que consolidar a formação integral e alcançar os objetivos a que ela se propõe não será possível apenas a partir da atuação da escola, muito menos da prática docente, vários são os fatores envolvidos nesse processo, mas sem tais participações, se torna impossível ao menos caminhar nessa direção, pois como considera Moura (2008, p. 37), para se fortalecer a educação profissional e tecnológica “[...] é imperioso planejar adequadamente as ações e priorizar a formação e capacitação dos profissionais e instituições envolvidas” a partir de um intercâmbio com as instituições mais experientes nessa área, além de ações conjuntas entre os sistemas de ensino e das esferas de governo e da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2016.
- BARROS, José Augusto Cabral. Pensando o processo saúde doença: a que responde o modelo biomédico?. **Saúde e sociedade**, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 67-84, jul. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902002000100008>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- BONINI, Bárbara Barrionuevo *et al.* Enfermeiras americanas do Serviço Especial de Saúde Pública e a formação de recursos humanos na Enfermagem Brasileira. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 49, n. 2, p. 136-143, dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-623420150000800019>. Acesso em: 13 jun. 2021.
- BOTTOSSO, Rosa Maria. **Processo de enfermagem nas escolas de nível técnico e superior de Mato Grosso: estudo sobre concepções e práticas educativas docentes**. 2014. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2013. Disponível em: [file:///D:/PERFIL%20DO%20USUARIO/Downloads/ROSA%20MARIA%20BOTTOSSO%20\(1\).pdf](file:///D:/PERFIL%20DO%20USUARIO/Downloads/ROSA%20MARIA%20BOTTOSSO%20(1).pdf). Acesso em: 25 jun. 2021.
- DELLA FONTE, Sandra Soares. Formação no e para o trabalho. **Educação profissional e tecnológica em revista**, [S. l.], v. 2, n. 2, p. 6-19, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v2i2.383>. Acesso em: 28 abr. 2021.
- FONTOURA, Rosane Teresinha; MAYER, Cristiane Nunes. Uma breve reflexão sobre a integralidade. **Revista Brasileira de Enfermagem**, [S. l.], v. 59, n. 4, p. 532-536, jul./ago. 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672006000400011>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- GELBCKE, Francine Lima. **Interfaces dos aspectos estruturais, organizacionais e relacionais do trabalho de enfermagem e o desgaste do trabalhador**. 2002. 270 f. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Programa de Pós-Graduação em Enfermagem da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/84216>. Acesso em: 20 jun. 2021.
- GEOVANINI, Telma *et al.* **História da Enfermagem: versões e interpretações**. 4. ed. Rio de Janeiro: Thieme Revinter. 2018.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere, Volume 2: Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.
- HORTA, Wanda Aguiar. **Processo de Enfermagem**. 1. ed. São Paulo: EPU, 1979.
- IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais – Campus Januária. **Plano de curso: Curso de educação profissional técnica de nível médio em enfermagem**. Januária: IFNMG, 2014.
- KUENZER, Acacia Zeneida. EM e EP na produção flexível: a dualidade invertida. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v5i8.46>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**. 1. ed. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LODI-CORRÊA, Samantha. Nadezhda Krupskaja: por uma educação revolucionária. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 3, p. 236-244, dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.9771/gmed.v10i3.27387>. Acesso em: 14 jun. 2021.
- MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a Pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**: crítica da mais recente Filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando Publicações, 2011.

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da educação profissional e tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38, 2008. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300010>. Acesso em: 15 abr. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out./dez. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 27 abr. 2021.

PACHECO, Eliezer. Desvendando os institutos federais: identidade e objetivos. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/profept.v4i1.575>. Acesso em: 21 jun. 2021.

RAMOS, Marise Nogueira. Conceitos básicos sobre o trabalho. In: FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros (Org.). **O processo histórico do trabalho em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2007. p. 27-56

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: **Novas tecnologias, trabalho e educação**. 1. ed. Petrópolis/RJ : Vozes, 1994.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 abr. 2021.

SOUZA, Maria de Lourdes de *et al.* O cuidado em enfermagem: uma aproximação teórica. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis, v. 14, n. 2, p. 266-270, abr./jun. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-07072005000200015>. Acesso em: 13 jun. 2021

SOUZA, Mariana Fernandes. Referencial teórico. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 223-234, dez. 1984. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0080-6234198401800300223>. Acesso em: 20 jun. 2021.

TANNURE, Meire Chucre; PINHEIRO, Ana Maria. **SAE: Sistematização da assistência de enfermagem: guia prático**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

TANURE, Meire Chucre; PINHEIRO, Ana Maria. **SAE: Sistematização da assistência de enfermagem: Guia Prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2019.