



## Escolas técnicas do Sistema Único de Saúde: uma análise da formação em enfermagem\*

Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education  
Escuelas técnicas del Sistema Único de Salud: un análisis de la formación en enfermería

### Como citar este artigo:

Ribeiro-Barbosa JC, Silva GTR, Amestoy SC, Silva CCR, Silva RMO, Backes VMS. Technical schools of the Unified Health System: an analysis of nursing education. Rev Esc Enferm USP. 2020;54:e03580. doi: <https://doi.org/10.1590/S1980-220X2018052503580>

-  Juliana Costa Ribeiro-Barbosa<sup>1</sup>
-  Gilberto Tadeu Reis da Silva<sup>1</sup>
-  Simone Coelho Amestoy<sup>2</sup>
-  Cristiane Costa Reis da Silva<sup>3</sup>
-  Rosana Maria de Oliveira Silva<sup>1</sup>
-  Vânia Marli Schubert Backes<sup>1</sup>

\* Extraído da dissertação: “Formação em Enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS”, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Universidade Federal da Bahia, 2018.

<sup>1</sup> Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem e Saúde, Salvador, BA, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade Federal do Vale do São Francisco, Curso de Enfermagem, Petrolina, PE, Brasil.

<sup>3</sup> Universidade Salvador, Departamento de Ciências da Saúde, Colegiado de Enfermagem, Salvador, BA, Brasil.

### ABSTRACT

**Objective:** To analyze nursing education in the Technical Schools of the Unified Health System in the Northeastern region of Brazil. **Method:** A documentary study with a qualitative approach, having its locus as Technical Schools of the Unified Health System in the Northeast Region which offer the technical course in nursing. Data sources were the Pedagogical Political Projects of the school and the Teaching Plans of the referred courses, and three structured scripts on the pedagogical aspects of training were used as instruments. The systematization/data analysis was based on thematic content analysis. **Results:** Technical training in nursing occurs through: an integrative approach, being considered a pedagogical trend; problematizing approach, used as a methodological way for teaching-learning; and qualitative assessment, enhancing the scope of professional skills. **Conclusion:** The training in focus points to the commitment to the Unified Health System and professional excellence, as it strengthens the integration between teaching-service-community, encourages student proactivity and indicates teaching-learning in the demands of the population and the public health system, and enhances the acquiring and improving professional skills.

### DESCRIPTORS

Education, Nursing, Associate; Education, Nursing; Unified Health System; Professional Competence.

### Autor correspondente:

Juliana Costa Ribeiro-Barbosa  
Rua A, 34, Urbis 2  
CEP 44574-180 – Santo Antônio  
de Jesus, BA, Brasil  
[enfa.jc@hotmail.com](mailto:enfa.jc@hotmail.com)

Recebido: 04/12/2018  
Aprovado: 19/09/2019

## INTRODUÇÃO

O ensino técnico em enfermagem oportuniza o desenvolvimento de competências e habilidades, a fim de formar profissionais preparados para atuar diante das necessidades de saúde da população<sup>(1-2)</sup>. Nesse sentido, é evidente que tal formação deva atender aos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), com vistas a ser uma resposta apropriada e de qualidade às demandas que se apresentam.

No que se refere à dimensão pedagógica desta formação, instrumentos como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e os Planos de Ensino direcionam e facilitam o processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as adequações da formação à realidade da sociedade e de saúde. Ambos são documentos oficiais, com propostas e estratégias que descrevem os valores, as concepções e intenções da formação<sup>(3)</sup>. Logo, considerá-los e avaliá-los denota entender o perfil do profissional que se pretende formar.

Na década de 1980, foram criadas as primeiras Escolas Técnicas do SUS (ETSUS) – instituições públicas que visavam, *a priori*, qualificar/formar os trabalhadores de saúde de nível fundamental ou médio empregados no SUS, tendo seus princípios e diretrizes como norteadores dos Planos de Ensino. Atualmente, há 40 escolas distribuídas em todos os estados da federação e o Nordeste, em específico, possui 12 ETSUS, das quais seis oferecem a formação técnica em enfermagem, o que justifica o título de região com a maior oferta deste curso. Tais escolas desempenham papel estratégico na formação em saúde e para o sistema de saúde brasileiro, pois aprofundam a incorporação das necessidades da população em seus processos educativos e, em seus documentos pedagógicos, os princípios do SUS<sup>(4)</sup>.

Particularmente na enfermagem, as ETSUS proporcionam a formação e a qualificação de recursos humanos imprescindíveis ao fazer saúde. Justificam-se, uma vez que a enfermagem representa o maior contingente de trabalhadores do setor e o técnico em enfermagem, em específico, configura-se como a maior força de trabalho nesta área, uma vez que corresponde a aproximadamente 56% do total de profissionais deste campo, bem como é um dos responsáveis por prestar assistência direta ao indivíduo-família-comunidade<sup>(5)</sup>.

Assim, diante da inquietação e preocupação com a formação de recursos humanos para o SUS, destacando-se o lugar estratégico de sua dimensão pedagógica e o caráter decisivo ocupado pelos trabalhadores de nível técnico em enfermagem para a consolidação da política nacional de saúde, é pertinente questionar: como ocorre a formação técnica em enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS da região Nordeste?

Objetiva-se, portanto, analisar a formação em enfermagem nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da região Nordeste, evidenciando potencialidades e desafios, do ponto de vista documental.

## MÉTODO

### DESENHO DO ESTUDO

Pesquisa documental, descritiva e exploratória, com abordagem qualitativa, oriunda da dissertação intitulada “Formação em Enfermagem nas Escolas Técnicas do SUS”.

## CENÁRIO

A pesquisa teve como cenário de estudo seis ETSUS da região Nordeste, consideradas, para o caso da pesquisa, instituições coparticipantes.

A aproximação a essas instituições ocorreu por contato telefônico e, posteriormente, encaminhou-se convite eletrônico para que participassem da pesquisa. Neste momento, foram enviados também Termos de Autorização da Instituição Coparticipante e de Concessão, Carta de Apresentação e cópia do projeto.

Definiu-se, como critério de seleção, a oferta do curso técnico em enfermagem pelas escolas. Assim, das 12 ETSUS potenciais localizadas na região Nordeste, seis foram incluídas no estudo por ofertarem tal curso.

### COLETA DE DADOS

De posse dos Termos devidamente assinados e após aprovação no Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem da Universidade Federal da Bahia, as ETSUS enviaram, via e-mail, o Projeto Político-Pedagógico da escola e os Planos de Ensino do curso técnico em enfermagem. A escolha desses documentos como fontes de dados justificou-se por nortear a formação, definindo suas visões, valores, concepções e finalidades.

A coleta de dados baseou-se na técnica de documentação indireta, que utiliza fontes documentais públicas e/ou particulares não submetidas a qualquer tratamento analítico anterior<sup>(6)</sup>, por meio de três roteiros estruturados, os quais possuíam questões relacionadas aos aspectos pedagógicos da formação, a saber: objetivo, perfil e currículo do curso; competências a serem desenvolvidas pelo estudante; perfil do egresso; ementa, objetivo, conteúdo programático, metodologia de ensino, forma de avaliação e referências dos planos de ensino, entre outras.

### ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

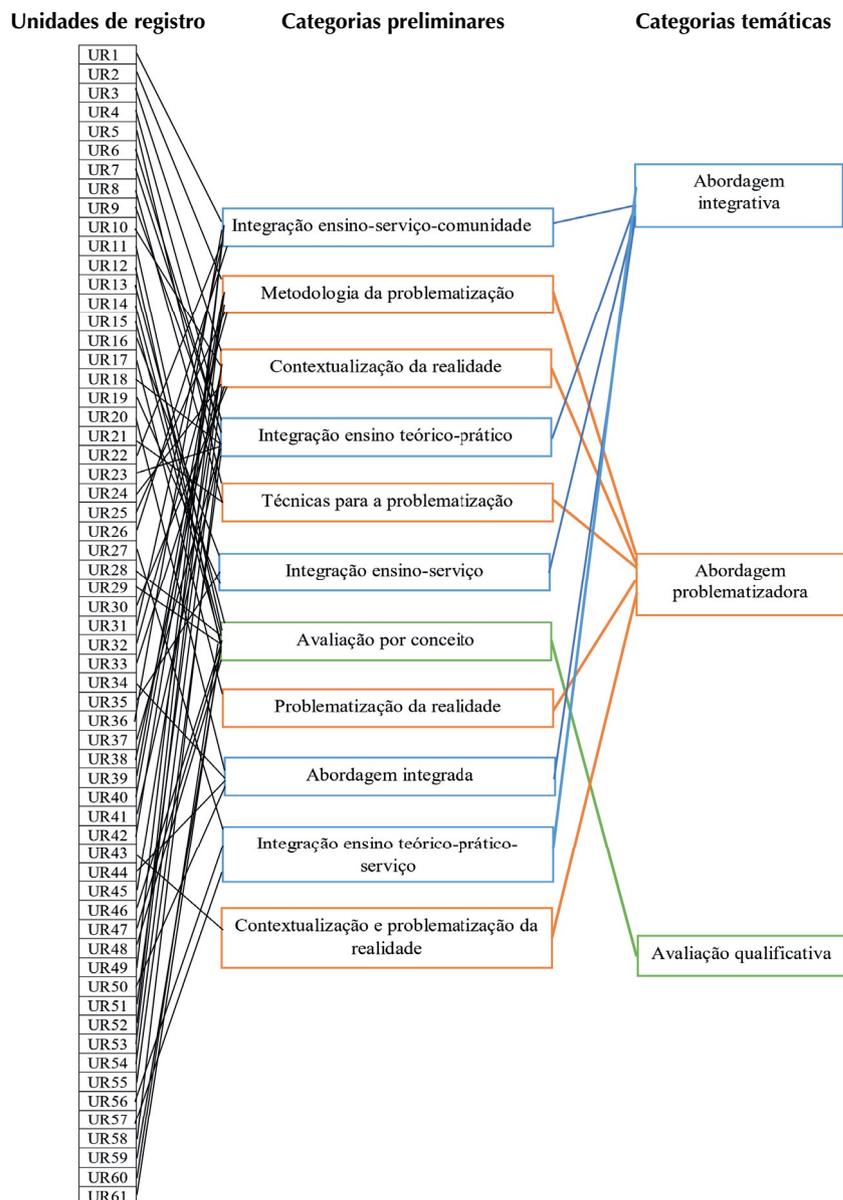
Para a análise e interpretação dos dados, utilizou-se da análise de conteúdo modalidade temática, conforme referencial de Franco. Como primeira etapa, fez-se a leitura flutuante do material, com vistas a sistematizar as ideias e organizar preliminarmente o *corpus* da pesquisa. Em seguida, houve a exploração, momento em que o *corpus* da pesquisa foi submetido às operações de codificação, considerando os recortes do material em unidades de análise (unitarização) – Unidade de Contexto (UC) e Unidade de Registro (UR) – e a classificação e agregação das informações em categorias temáticas<sup>(7)</sup>.

Depois da leitura aprofundada e criteriosa, foram obtidas 44 UC, consideradas “pano de fundo” para a compreensão do significado das UR. Depois da obtenção das UC, iniciou-se a identificação das UR, totalizando 61 unidades. As UR caracterizam-se como a menor parte do conteúdo, cuja ocorrência guarda relação com as categorias emergidas. Tanto as UC quanto as UR foram sequenciadas numericamente para facilitar a identificação e o entendimento.

Logo após a unitarização, as UR foram agrupadas conforme o critério de similitude temática. A este processo dá-se o nome de categorização – uma operação de

classificação de elementos constitutivos de um conjunto<sup>(7)</sup>. Dessa forma, foram identificadas 11 categorias preliminares, as quais foram agrupadas em três categorias temáticas, que

se conformaram como resultados da presente pesquisa. São elas: Abordagem integrativa, Abordagem problematizadora e Avaliação qualificativa (Figura 1).



**Figura 1** – Figura sinóptica correspondente à codificação do corpus da pesquisa – Salvador, BA, Brasil, 2017.

## ASPECTOS ÉTICOS

O estudo observou os princípios éticos e científicos para pesquisa com seres humanos especificados na Resolução 466/2012, do Conselho Nacional de Saúde, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer n.º 2.121.511/17.

Cabe salientar que o anonimato das escolas coparticipantes foi resguardado, a fim de garantir o sigilo e assegurar que as informações fossem utilizadas somente para fins de pesquisa e/ou publicação científica. Assim, as escolas foram identificadas com uma sigla, cognominada ETSUS, seguida de um algarismo arábico.

## RESULTADOS

Os cursos técnicos em enfermagem ofertados pelas ETSUS do Nordeste são desenvolvidos na forma

subsequente ao ensino médio. A periodicidade e a oferta de vagas variam conforme a disponibilidade de financiamento. O objetivo converge entre as unidades de ensino: formar técnicos em enfermagem com compromisso social e ética profissional, que atuem conforme as necessidades de saúde da população e as demandas do sistema de saúde brasileiro, com foco na melhoria da qualidade da atenção em enfermagem. O perfil do egresso também se assemelha entre as escolas e guarda relação com o desenvolvimento das competências a serem desenvolvidas pelos discentes, as quais dizem respeito às dimensões do saber (saber, saber-ser, saber-fazer, saber-conviver).

No que tange à carga horária, as ETSUS1, 2, 3 e 4 atribuem 1.800 horas ao curso, a ETSUS5, 1.890 horas, e a ETSUS6, 1.440 horas. Essa variação decorre da adição da carga horária relacionada ao componente curricular Estágio

Supervisionado, a qual é somada à carga horária mínima destinada ao curso, que é de 1.200 horas.

Em relação ao currículo, todas as escolas adotam o modelo de currículo por competência, e sua matriz é dividida por módulos/eixos, nos quais estão inseridos os componentes curriculares denominados unidades didáticas.

As categorias temáticas a seguir emergiram dos documentos analisados e descrevem como deve ocorrer a formação técnica em enfermagem nas ETSUS da região Nordeste.

#### ABORDAGEM INTEGRATIVA

A abordagem integrativa, baseada na concepção de currículo integrado, foi assinalada como tendência pedagógica essencial para a formação. Tal abordagem focaliza o ensino, o serviço e a comunidade como elementos indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, os quais se complementam, propicia a aplicabilidade dos conhecimentos em situações concretas do serviço de saúde, da prática profissional e da realidade da população, dinamizando a relação entre essas.

*O plano pedagógico tenta trabalhar dentro da concepção de currículo integrado (...) buscando a articulação dinâmica entre trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade (...)* (ETSUS1).

*Formar profissionais (...) integrando o ensino-serviço-comunidade, formando redes colaborativas e fortalecendo o sistema saúde-escola. (...) estimular o questionamento e promover a integração ensino-serviço com a comunidade, através de vivência profissional em ambientes genuínos de trabalho* (ETSUS3).

*(...) adota o Currículo Integrado (...) fortalecendo, deste modo, a concepção aluno-construtor de seu conhecimento, articulando dinamicamente trabalho e ensino, prática e teoria, ensino e comunidade* (ETSUS5).

Nessa perspectiva, o estudo apontou o quanto é fundamental a integração entre o ensino teórico e o prático, por possibilitar a aproximação a situações reais do cotidiano da prática profissional voltadas para ações de promoção, prevenção, controle, recuperação e reabilitação da saúde, desenvolvimento de habilidades e aprofundamento da teoria.

*(...) metodologias de ensino que priorizem a articulação teórico-prática em situações vivenciadas na vida profissional. (...) utilizando, fundamentalmente, a reflexão sobre a prática, para aprofundar, acrescentar e sistematizar o conhecimento teórico a sustentar. (...) colocando o aluno frente a ações de promoção, prevenção, controle, recuperação e reabilitação (...)* (ETSUS1).

*Serão ainda utilizados recursos diversificados que facilitarão a construção do conhecimento integrando teoria/prática (...)* (ETSUS2).

*É o momento do curso destinado à apropriação e ao desenvolvimento das habilidades teórico/práticas. (...) o aluno aplicará os conhecimentos teóricos apreendidos em simulações laboratoriais (...)* (ETSUS6).

#### ABORDAGEM PROBLEMATIZADORA

O estudo sinalizou que a abordagem problematizadora, demonstrada na Metodologia da Problematização, é

utilizada pelas escolas como caminho metodológico para o desenvolvimento do processo de ensinar-aprender. Esta abordagem atribui caráter de problema àquilo que precisa ser apreendido pelo discente e possibilita o levantamento de questões para análises, discussões e decisões. Desse modo, o problema é visto como desencadeador, ponto de partida, por meio do qual o conhecimento é mobilizado.

*As ações de ensino (...) têm como base as seguintes premissas e diretrizes gerais: ensino centrado no estudante; baseado em problemas (...). O problema deve ser o ponto de partida de todo o processo de aprendizagem. A partir do problema, todos os conhecimentos do grupo são mobilizados (...)* (ETSUS3).

*As indicações metodológicas que orientam este curso pautam-se pelos princípios da Pedagogia da Problematização (...)* (ETSUS4).

*Será utilizada a metodologia problematizadora, uma tendência pedagógica crítica (...)* (ETSUS6).

Neste aspecto da metodologia da problematização, a pesquisa destacou que a aprendizagem ocorre de forma contextualizada e referenciada nas situações reais existentes na rotina do serviço, no processo de trabalho e na vida em sociedade. Portanto, o discente, ao se debruçar sobre determinado problema extraído da realidade, fundamenta-se nas necessidades concretas, palpáveis.

*O plano pedagógico tenta trabalhar (...) tendo como pano de fundo a realidade e as características socioculturais do meio onde o treinando atua. (...) colocando o aluno frente a ações (...) referenciadas nas necessidades de saúde individual e coletiva, determinadas pelo processo gerador de saúde e doença* (ETSUS1).

*Tais competências desenham um caminho metodológico que privilegia a prática pedagógica contextualizada, colocando o aluno frente a situações problemáticas (...) as situações de aprendizagem previstas para cada módulo têm como eixo condutor um projeto que considera contextos reais àqueles encontrados nas condições de trabalho (...)* (ETSUS4).

*(...) o Curso Técnico em Enfermagem encontra-se estruturado em três módulos, com terminalidade parcial (...) centrada em uma prática concreta (...)* (ETSUS5).

#### AVALIAÇÃO QUALIFICATIVA

Os cursos técnicos em enfermagem em questão se valem da avaliação qualificativa com base em conceitos, para avaliar o desempenho do estudante diante de sua aprendizagem. São atribuídas menções, as quais expressam o alcance das competências profissionais que precisam ser desenvolvidas.

*A avaliação do desempenho do aluno, durante o curso, será expressa através de conceitos APTO e NÃO APTO, com base no domínio do SABER, do SABER FAZER e do SABER SER (...)* (ETSUS2).

*A averiguação dos conhecimentos adquiridos durante o processo de avaliação de desempenho será registrada pela aplicação dos conceitos: Satisfatório, (A), Pouco Satisfatório, (B) e insatisfatório, (C) (...)* (ETSUS4).

(...) *avaliação converge para o conceito CD – competência desenvolvida (que compreende o alcance, pelo aluno, dos objetivos de aprendizagem propostos na unidade educacional) ou CED – competência em desenvolvimento (...)* (ETSUS6).

O estudo também ressaltou que as escolas adotam um processo de recuperação da aprendizagem para os estudantes que não adquiriram a qualificação objetivada. Dessa forma, há oportunidade para que desenvolvam e fortaleçam as fragilidades para a obtenção da competência desejada.

*Ao aluno com frequência mínima de 75% e menção não apto será oferecida oportunidade de recuperação de aprendizagem (...) no decorrer do módulo ou (...) no final do processo* (ETSUS1).

*Será considerado APTO o aluno que obtiver aproveitamento de 70% a 100% dos indicadores de cada unidade. O aluno que obtiver resultado abaixo de 70% (...) será submetido a processo de recuperação paralela (...)* (ETSUS2).

(...) *o conceito da avaliação será Competência em Desenvolvimento (CED), até que atinja o Critério de Competência Desenvolvida (CD) (...)* (ETSUS6).

## DISCUSSÃO

A pesquisa constatou que a abordagem integrativa tem sido utilizada nos cursos técnicos em enfermagem como tendência pedagógica para a formação. Nesta abordagem, o foco reside em integrar ensino, serviço e comunidade, a fim de que a aprendizagem aconteça e se desenvolva nesses espaços, tornando-se significativa.

Especificamente, a integração ensino-serviço ocorre quando discentes, docentes e trabalhadores dos serviços de saúde, em coletivo, pactuam e deliberam acerca de aspectos, ações e acordos que envolvem o ensino e a aprendizagem, com a finalidade de melhorar a atenção à saúde, promover a excelência da formação e elevar a satisfação dos profissionais<sup>(8)</sup>. Assim, a articulação entre instituições de ensino e do serviço traz proveitos tanto para a formação quanto para a assistência, tendo em vista que o processo de formação é facilitado e aprimorado pela soma de esforços para sua concepção e desenvolvimento. Além disso, a inserção crítica e empenhada dos docentes e discentes promove transformações nas práticas de saúde.

Neste contexto, não se pode perder de vista que a formação deve estar em consonância com o que preconiza o SUS, logo, precisa referenciar-se na comunidade, em sua realidade e necessidades. Inserir a comunidade na constituição deste tripé para a orientação da prática educativa pode despertar no discente a compreensão exata do sistema público de saúde<sup>(9)</sup>. Dessa forma, integrar ensino, serviço e comunidade facilita e potencializa a formação profissional no e para o SUS.

Do ponto de vista operacional, o currículo integrado foi apontado, pelos cursos analisados, como concepção basilar para a abordagem integrativa. Tal currículo intenciona extrapolar a polarização entre teoria e prática, pauta-se no ensino contextualizado, na problematização e na integração entre o ensino, o serviço e a comunidade<sup>(10)</sup>. Portanto, dialoga com uma prática educativa na qual o estudante é sujeito ativo

do seu processo de aprendizagem, tornando-se reflexivo e crítico, e com uma formação em que os problemas de saúde da população se aproximam da organização disciplinar/curricular do conhecimento.

Torna-se válido resgatar que os cursos em foco têm seus currículos baseados na aquisição e no desenvolvimento de competências e, para tanto, a integração curricular ocorre pelo alcance destas. Tal currículo defende uma formação técnica em enfermagem que tenha uma compreensão real, contextualizada, acerca dos problemas de saúde, bem como uma relação complementar e necessária entre ensino-serviço-comunidade. De tal modo, agrega qualidade, pois implica conexão e relação do ensino com as equipes de trabalho em saúde para o desenvolvimento de ações direcionadas à realidade da comunidade<sup>(11)</sup>.

No desenvolvimento desta proposta de currículo, os cursos assumem trabalhar na tentativa de desenvolvê-la, admitindo dificuldades na execução do projeto, logo, desafios a serem superados. A inserção do docente nesta dinâmica da integração curricular se configura como uma dificuldade a ser suplantada, pois o professor se depara com uma formação que ultrapassa o circunscrito por uma mera transmissão de conhecimento, distinta daquela em que ele próprio foi/é formado<sup>(11)</sup>.

Além desse desafio, a superação da dicotomia entre teoria e prática também se constitui como tal. Para tanto, aponta-se a necessidade de fortalecimento dos distintos cenários de prática como fomentadores e facilitadores da aprendizagem, assim como de revisão da carga horária teórico-prática<sup>(12)</sup>. Portanto, a interlocução entre a teoria e os espaços concretos dos serviços de saúde, onde se experiencia a prática do cuidado, deve ser potencializada com vistas a uma formação contextualizada, cujos saberes são interdependentes.

Em se tratando da formação técnica em enfermagem, o desafio reside em compreender que a teoria depende da prática, e que esta é a finalidade da primeira, integrando-as. Tal desafio é posto, uma vez que a educação técnica ao longo da história foi marcada pela valorização dos saberes práticos, os quais pertencem à dimensão intrínseca e inseparável da aprendizagem de uma profissão, contudo insuficientes para a formação humana e integral<sup>(13)</sup>. Nesse sentido, os aspectos teóricos precisam estar fortemente associados e interligados aos práticos, para resultarem em uma formação de sujeitos preparados e competentes para o exercício de uma profissão.

No que se refere à abordagem problematizadora, esta foi assinalada pela pesquisa como um caminho metodológico para os processos de ensino-aprendizagem nos cursos técnicos em enfermagem em foco. Tal abordagem atribui característica de problema àquilo que precisa ser compreendido pelo discente, por meio do qual o conhecimento é mobilizado. Assim, há estímulos para trabalhar em grupo, aprimorar a criticidade, teorizar com base em sua própria percepção e observação, desenvolver a capacidade criadora e a originalidade e buscar informações de forma independente<sup>(14)</sup>.

Nessa perspectiva, cita-se, como um dos métodos cuja abordagem trabalha intencionalmente com problemas para o desenvolvimento dos processos de ensinar e aprender, a Metodologia da Problematização (MP), na qual os cursos

em discussão se alicerçam. Trata-se de uma alternativa para introduzir modelos inovadores que permitem ao aluno interagir de forma ativa, ou seja, como ator do processo de construção do conhecimento, tornando significativa sua aprendizagem<sup>(15)</sup>. Portanto, a MP possibilita o rompimento com o ensino tradicional, na medida em que se configura como percurso metodológico para uma formação crítica, questionadora e participativa.

Tal metodologia é referenciada no Método do Arco, elaborado por Charles Maguerez. Este Método ancora-se nos princípios da pedagogia problematizadora/libertadora, defendida por Paulo Freire e inspirada em uma concepção crítica da educação, com vistas à transformação da realidade/sociedade<sup>(16)</sup>. Portanto, a MP potencializa a capacidade de o estudante participar como agente de transformação social durante o processo de identificação de problemas concretos e busca por soluções originais e direcionadas. Em se tratando da formação técnica em enfermagem, especificamente, a adequação desta proposta à formação se dá na medida em que se volta para a realidade no interior do SUS, do serviço e da comunidade, propiciando o desenvolvimento do 'aprender a aprender', 'aprender a fazer', 'aprender a ser' e 'aprender a conviver'.

Por meio da Problematização, o futuro profissional de enfermagem tem a oportunidade de se aproximar e conhecer a realidade social e de saúde, o que torna sua aprendizagem contextualizada e referenciada nas situações concretas existentes na rotina do serviço, no processo de trabalho e na vida em sociedade. Tal contextualização foi verificada nos cursos técnicos em debate por meio dos documentos analisados, o que evidencia que a formação técnica tem se conformado como uma resposta adequada e de qualidade ao setor saúde.

É preciso lembrar que a formação em enfermagem deve ser norteada pelos princípios do SUS, uma vez que cabe a este ordená-la, a fim de amenizar suas fragilidades e atender para as necessidades da comunidade<sup>(17)</sup>. Dessa forma, a MP, como método que parte da prática/realidade e, a partir dela, busca a teoria para voltar à prática/realidade, transformando-a, constitui um caminho adequado para a formação que se pretende alcançar atualmente, pois leva ao desenvolvimento de profissionais analíticos, críticos, intervencionistas e, sobretudo, comprometidos com o SUS.

É oportuno pontuar que a adoção da MP como caminho metodológico para o processo de ensino-aprendizagem na formação técnica em enfermagem é um desafio, conforme assumido pelos cursos em questão após tentativa de implementar tal metodologia. O ensino conservador adotado pela maioria das escolas, a centralidade na figura do professor, a tendência pela transmissão dos conteúdos, a passividade e a falta de criticidade por parte do alunado podem ser citados como algumas barreiras ao desenvolvimento de metodologias ativas, como a da Problematização<sup>(18)</sup>. Contudo, tais dificuldades precisam ser encaradas como estímulos para a ruptura com o ensino conservador, a fim de alcançar a aprendizagem significativa por meio da construção do conhecimento.

A pesquisa ainda mostrou que os cursos técnicos em enfermagem estudados lançam mão da avaliação qualificativa, apoiada em conceitos, para avaliar o desempenho

do estudante diante da sua aprendizagem. Define-se como qualificativo o que é de natureza nominal, ou seja, diz-se de adjetivo<sup>(19)</sup>. Assim, são atribuídas menções fundamentadas nas competências profissionais que os discentes precisam desenvolver, as quais expressam ou não o seu alcance.

A avaliação da aprendizagem é constituinte da prática educativa e se conforma como uma aliada, na medida em que oferece subsídio a um curso de ações tendo em vista a aprendizagem do estudante<sup>(20)</sup>. Dessa maneira, o ato de avaliar não está dissociado do processo de ensino e não se finda na atribuição de um valor ou qualidade, pois se estabelece como alicerce para a tomada de decisões, no intuito de facilitar o desenvolvimento do ensinar-aprender e permitir a construção do conhecimento.

Nesse contexto, a avaliação está a serviço da aprendizagem, devendo ser utilizada como um dispositivo de *feedback*, por meio do qual avaliadores e avaliados detectam os ajustes necessários para o alcance do resultado almejado<sup>(21)</sup>. Portanto, a finalidade da avaliação é auxiliar na identificação do melhor caminho para efetivar o aprendizado, logo, deve ser orientada pela ótica do avaliar para aprender.

Importante enfatizar a presença de um significativo distanciamento entre verificação e avaliação da aprendizagem. A primeira encerra-se com a obtenção do valor/informação e não implica consequências; a segunda, por sua vez, denota atribuição de valor/qualidade para o posicionamento ante o que foi avaliado<sup>(20)</sup>. Assim, a avaliação ultrapassa os limites da mera verificação, uma vez que oferece suporte para o encaminhamento de decisões e garantia da aprendizagem. É, portanto, uma atividade necessária para o planejamento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois, como processo contínuo, assinala falhas e fragilidades, identifica e localiza dificuldades e permite tomada de decisões e redefinição de rumos.

No que diz respeito à característica qualificativa da avaliação, há um deslocamento da atribuição de notas para menções, ou seja, são feitas adjetivações preestabelecidas que guardam relação com o desempenho do estudante, com sua aprendizagem. As notas trazem consigo um histórico de exclusão, punição, polarização, estigmatização, competição e de desdobramentos negativos na relação professor-aluno, o qual denota o uso inapropriado da avaliação como diagnóstico das deficiências e suas consequências para o aprendizado<sup>(20,22)</sup>. Nesse sentido, os conceitos atribuídos na avaliação qualificativa intencionam uma condução distinta do processo avaliativo, a fim de expressar se a aprendizagem foi bem ou malsucedida.

Diante do exposto, os cursos técnicos em discussão, ao assumirem que na formação técnica em enfermagem recorrem à avaliação qualificativa, admitem que esta modalidade avaliativa não é somativa, o que implicaria a aplicação de um único instrumento em data determinada para a obtenção de uma nota<sup>(23)</sup>. Reconhecem, portanto, que se deslocam do plano da mera verificação de conteúdo e quantificação para ocupar o lugar de preocupação com o desenvolvimento do estudante. Observa-se que o objetivo é, de fato, o aprendizado e o aprimoramento das competências profissionais,

e não a aprovação ou reprovação, permitindo qualificar o desempenho do estudante.

Considerando que o currículo dos cursos está organizado por competências profissionais, a avaliação qualificativa torna-se subsidiária para o diagnóstico e a tomada de decisões no sentido do seu alcance. Assim, tal avaliação adquire um caráter formativo e potencializador para a aquisição e o aperfeiçoamento das competências na formação técnica em enfermagem.

Os cursos ainda sinalizam que, neste processo avaliativo, são adotados mecanismos para a recuperação da aprendizagem dos estudantes que não adquiriram a qualificação objetiva. Fica evidente, mais uma vez, o compromisso com a construção do conhecimento, pois oportunizam a superação das dificuldades e o fortalecimento das fragilidades para a obtenção da competência profissional desejada.

Por fim, tem-se como fragilidade deste estudo a utilização apenas de documentos como fontes de dados para a pesquisa. Sugere-se o desenvolvimento de outros estudos, a fim de aprofundar a compreensão da temática e verificar se os resultados encontrados são semelhantes e, portanto, generalizáveis, quando coletados por meio de outras fontes de dados.

## CONCLUSÃO

O estudo evidenciou que a formação em enfermagem nas ETSUS fundamenta-se na abordagem integrativa, considerada tendência pedagógica e abordagem problematizadora,

## RESUMO

**Objetivo:** Analisar a formação em enfermagem nas Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da Região Nordeste. **Método:** Pesquisa documental, com abordagem qualitativa, que teve como lócus Escolas Técnicas do Sistema Único de Saúde da Região Nordeste que ofertam o curso técnico em enfermagem. Constituíram fontes de dados os Projetos Políticos Pedagógicos da escola e os Planos de Ensino dos referidos cursos, e como instrumentos foram utilizados três roteiros estruturados sobre os aspectos pedagógicos da formação. A sistematização/análise dos dados baseou-se na análise de conteúdo na modalidade temática. **Resultados:** A formação técnica em enfermagem ocorre por meio da abordagem integrativa, considerada uma tendência pedagógica; abordagem problematizadora, utilizada como caminho metodológico para o ensino-aprendizagem; e avaliação qualificativa, potencializadora do alcance das competências profissionais. **Conclusão:** A formação em foco aponta o compromisso com o Sistema Único de Saúde e a excelência profissional, pois fortalece a integração entre ensino-serviço-comunidade, incentiva a proatividade do estudante e indica o ensinar-aprender nas demandas da população e do sistema público de saúde e potencializa a aquisição e o aprimoramento das competências profissionais.

## DESCRIPTORIOS

Educação Técnica em Enfermagem; Educação em Enfermagem; Enfermagem; Sistema Único de Saúde; Competência Profissional.

## RESUMEN

**Objetivo:** Analizar la formación en enfermería en las Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud de la Región Nordeste. **Método:** Investigación documental, con abordaje cualitativo, que tuvo como locus Escuelas Técnicas del Sistema Único de Salud de la Región Nordeste que ofrecen el curso técnico en enfermería. Constituyeron fuentes de datos los Proyectos Políticos Pedagógicos de la escuela y los Planes de Estudios de los mencionados cursos, y como instrumentos se utilizaron tres guiones estructurados acerca de los aspectos pedagógicos de la formación. La sistematización/análisis de los datos se basó en el análisis de contenido en la modalidad temática. **Resultados:** La formación técnica en enfermería ocurre mediante el abordaje integrativo, considerado una tendencia pedagógica; abordaje problematizador, utilizado como ruta metodológica para la enseñanza-aprendizaje; y evaluación calificativa, potenciadora del alcance de las competencias profesionales. **Conclusión:** La formación destacada señala el compromiso con el Sistema Único de Salud y la excelencia profesional, pues fortalece la integración entre enseñanza-servicio-comunidad, incentiva la proactividad del estudiante y señala el enseñar-aprender en las demandas de la población y el sistema público de salud y potencia la adquisición y el perfeccionamiento de las competencias profesionales.

## DESCRIPTORIOS

Graduación en Auxiliar de Enfermería; Educación en Enfermería; Sistema Único de Salud; Competencia Profesional.

## REFERÊNCIAS

1. Pinho EA, Leite TMC, Daólio E, Silva EM. Analisando criticamente a formação de auxiliares e técnicas de enfermagem no Brasil. Rev Paul Enferm. 2018;29(1/3):117-26.
2. Vieira SL, Silva GTR, Fernandes JD, Silva ACAB, Santana MS, Santos TBS. Des-interesse no ensino profissionalizante na produção do Seminário Nacional de Diretrizes para a Educação em Enfermagem. Rev Bras Enferm. 2014;67(1):141-8. DOI: dx.doi.org/10.5935/0034-7167.20140019

3. Tilton MBP, Pacheco SM. Diálogos possíveis à construção de projeto político e pedagógico na perspectiva contemporânea da educação integral. *Educ Rev.* 2015;31(4):135-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698151374>
4. Siqueira MCG, Leopardi MT. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do SUS: reflexões a partir da experiência da ETSUS. *Trab Educ Saúde.* 2016;14(1):119-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00094>
5. Conselho Federal de Enfermagem (COFEN). Quantitativo de profissionais por regional [Internet]. Brasília; 2018 [citado 2018 nov. 20]. Disponível em: <http://www.cofen.gov.br/enfermagem-em-numeros>
6. Marconi MA, Lakatos EM. Fundamentos de metodologia científica. 8ª ed. São Paulo: Atlas; 2017.
7. Franco MLPB. Análise de conteúdo. 4ª ed. Brasília: Liber Livro; 2012.
8. Balduino AS, Veras RM. Analysis of Service-learning activities adopted in health courses of Federal University of Bahia. *Rev Esc Enferm USP.* 2016;50(n.spe):17-23. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420160000300003>
9. Winters JRF, Prado ML, Heidemann ITSB. Nursing education oriented to the principles of the Unified Health System: perception of graduates. *Esc Anna Nery.* 2016;20(2):248-53. DOI: <http://dx.doi.org/10.5935/1414-8145.20160033>
10. Franco ECD, Soares NA, Bethony MFG. Currículo integrado no ensino superior em enfermagem: o que dizem os enfermeiros docentes. *Enferm Foco* [Internet]. 2016 [citado 2017 dez. 27];7(1):33-6. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/662/281>
11. Franco ECD, Soares AN, Gazzinelli MF. Macro and micropolitics recontextualization of an integrated curriculum: experienced itinerary in nursing undergraduate. *Esc Anna Nery.* 2018;22(4):1-9. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2177-9465-ean-2018-0053>
12. Lima CA, Rocha JFD, Leite MTS, Santos AGP, Rodrigues BG, Lafetá AFM. A teoria emprática: interlocução ensino-serviço no context da Atenção Primária à Saúde na formação do(a) enfermeiro(a) Rev Online Pesq Cuid Fundam. 2016;8(4):5002-9. DOI: <https://doi.org/10.9789/2175-5361.2016.v8i4.5002-5009>
13. Morais JM, Souza AP, Costa T. A relação teoria e prática: investigando as compreensões de professores que atuam na educação profissional. *Rev Bras Educ Prof Tecnol.* 2017;1(12):111-24. DOI: <https://doi.org/10.15628/rbept.2017.5720>
14. Siqueira MCG, Leopardi MT. O processo ensino-aprendizagem na formação de trabalhadores do SUS: reflexões a partir da experiência da ETSUS. *Trab Educ Saúde.* 2016;14(1):119-36. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00094>
15. Vieira MNM, Panúncio-Pinto MP. A Metodologia da Problematização (MP) como estratégia de integração ensino-serviço em cursos de graduação na área da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto).* 2015;48(3):241-8. DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v48i3p241-248>
16. Prevedello AS, Segato GF, Emerick LBBR. Metodologias de ensino nas escolas de medicina e a formação médica atual. *Rev Educ Cult Soc* [Internet]. 2017 [citado 2018 jan. 04];7(2):566-77. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/2890/2011>
17. Brasil. Constituição, 1988. Constituição da República Federativa do Brasil [Internet]. Brasília; 2016 [citado 2017 dez. 27]. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)
18. Ferraz Filho BS, Santos AC, Silva RO, Bittencourt W, Peixoto RN, Marcelino R. Aprendizagem baseada em problema (PBL): uma inovação educacional? *Rev CESUMAR.* 2017;22(2):403-24. DOI: <http://dx.doi.org/10.17765/1516-2664.2017v22n2p403-424>
19. Houaiss A, Villar MS. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva; 2009.
20. Cavalcante LPF, Mello MA. Avaliação da aprendizagem no ensino de graduação em saúde: concepções, intencionalidades, reflexões. *Avaliação (Campinas).* 2015;20(2):423-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.590/S1414-40772015000200008>
21. Marinho P, Leite C, Fernandes P. Avaliação da aprendizagem: um ciclo vicioso de "testinite". *Est Aval Educ.* 2013;24(55):304-34. DOI: <http://dx.doi.org/10.18222/eae245520132728>
22. Sasaki K, Oliveira LCP, Barreto MO, Rocha NMF. Percepções de estudantes do ensino fundamental sobre sua avaliação de aprendizagem. *Psicol Esc Educ.* 2014;18(1):77-86. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572014000100008>
23. Borges MC, Miranda CH, Santana RC, Bollela VR. Avaliação formativa e feedback como ferramenta de aprendizado na formação de profissionais da saúde. *Medicina (Ribeirão Preto).* 2014;47(3):324-31. DOI: <https://doi.org/10.11606/issn.2176-7262.v47i3p324-331>

---

#### Apoio financeiro:

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

---



Este é um artigo em acesso aberto, distribuído sob os termos da Licença Creative Commons.