



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E**  
**TECNOLÓGICA**

**JÉSSICA TENÓRIO DA FONSECA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E**  
**COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO**  
**PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ENFERMAGEM**

**MACEIÓ**

**2026**

**JÉSSICA TENÓRIO DA FONSECA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E  
COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori.

**MACEIÓ**

**2026**



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Instituto Federal de Alagoas  
Campus Avançado Benedito Bentes  
Biblioteca

---

610

S586f

Silva, Jéssica Tenório da Fonseca Silva.

Formação docente para o ensino das práticas integrativas e complementares em saúde (PICS) no contexto da educação profissional e tecnológica em enfermagem / Jéssica Tenório da Fonseca Silva. – 2026.

215 p. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Ana Paula Santos de Melo Fiori.

Dissertação - (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) Instituto Federal de Alagoas, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2025.

1. Enfermagem. 2. PICS. 3. Capacitação. I. Título.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**


**JÉSSICA TENÓRIO DA FONSECA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E  
COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ENFERMAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.


Aprovado em 27 de fevereiro de 2026.

**COMISSÃO EXAMINADORA**


Documento assinado digitalmente  
 **ANDRE SUELDO TAVARES DE LIMA**  
Data: 06/03/2026 18:27:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
Coordenador do ProfEPT/IFAL - Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente  
 **RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI**  
Data: 04/03/2026 18:02:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

Documento assinado digitalmente  
 **VERONICA DE MEDEIROS ALVES**  
Data: 07/03/2026 14:28:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profª. Dra. Verônica de Medeiros Alves



Universidade Federal de Alagoas  
**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
Autarquia criada pela Lei nº 11.892 de 29 de Dezembro de 2008



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**


**JÉSSICA TENÓRIO DA FONSECA SILVA**

**FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E  
COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO  
PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ENFERMAGEM**


Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre/Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 27 de fevereiro de 2026.


**COMISSÃO EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **ANDRE SUELDO TAVARES DE LIMA**  
Data: 06/03/2026 18:27:09-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. André Suêlto Tavares de Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas  
Coordenador do ProfEPT/IFAL - Presidente da Banca

Documento assinado digitalmente  
 **RICARDO JORGE DE SOUSA CAVALCANTI**  
Data: 04/03/2026 18:02:42-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Ricardo Jorge de Sousa Cavalcanti.  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

Documento assinado digitalmente  
 **VERONICA DE MEDEIROS ALVES**  
Data: 07/03/2026 14:28:53-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Verônica de Medeiros Alves  
Universidade Federal de Alagoas

Dedico este trabalho a Deus e à minha família.  
Ao meu esposo Alysson e à minha filha Bruna, aos quais  
dedico todo o meu amor e esforço.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria e fortaleza, rendo toda a minha gratidão. Foi Ele quem me sustentou nos momentos de incerteza e cansaço, fortaleceu minhas decisões e iluminou os caminhos a serem trilhados. Reconheço que sem a Sua graça, nada seria possível, e este trabalho é, antes de tudo, uma realização que entrego a Ele em forma de gratidão.

Aos meus pais, agradeço por cada ensinamento que se transformou em valores. Exemplo de perseverança, dedicação e dignidade que norteiam a minha trajetória que carrego em minha vida pessoal e profissional. Foram eles que me ensinaram a nunca desistir e a acreditar que a educação é a chave que abre as portas da transformação.

Ao meu esposo, companheiro de todas as horas, pela paciência, incentivo e compreensão nos momentos de ausência. Sua compreensão e amor foram fundamentais para que eu me mantivesse firme nos momentos de maior desafio. À minha filha, razão maior da minha caminhada, dedico este trabalho como inspiração para que, no futuro, também busque sempre acreditar em seus próprios sonhos.

À minha orientadora Profa. Dra. Ana Paula, expresso meu mais profundo reconhecimento e respeito. Sua orientação cuidadosa, atenta e comprometida foi essencial para que este trabalho alcançasse consistência acadêmica e relevância social. Obrigada pela confiança, pela paciência e pela dedicação em cada etapa dessa caminhada. Aos membros da banca examinadora, pelas contribuições valiosas que enriqueceram a pesquisa, ampliando reflexões e perspectivas.

A cada professor e professora do ProfEPT, deixo meu reconhecimento pelo compromisso e dedicação que marcaram a minha formação e ampliaram a minha visão sobre o papel da Educação Profissional e Tecnológica como espaço de transformação. Aos colegas de turma, com quem compartilhei desafios, conquistas e aprendizados, agradeço pelas trocas de experiências, pela parceria e pela amizade. Aos participantes da pesquisa, que generosamente contribuíram com seus saberes e vivências, deixo um agradecimento especial, pois sem sua colaboração, este trabalho não teria se concretizado.

À Enfermagem, profissão que escolhi como missão de vida, manifesto meu profundo respeito e gratidão. Foi nela que aprendi o verdadeiro sentido de cuidar, acolher e transformar vidas. Por fim, ao ProfEPT, deixo meu reconhecimento por ser um espaço fecundo de saberes e práticas, que me permitiu unir ciência, educação e cuidado, ampliando horizontes e fortalecendo meu compromisso com a formação humana, ética e socialmente engajada.

“O cuidado em saúde precisa considerar a construção dos projetos dos sujeitos que são assistidos, enxergando o outro e suas necessidades, para que se possa alcançar a conciliação entre a tecnociência e o cuidado, ou seja, cuidar traz um tipo de saber que se distingue da universalidade da técnica e da ciência. Apoia-se na tecnologia, mas não se limita a ela, vai muito além” (Ayres, 2004).

## RESUMO

Na transição de um ensino marcado pelo tecnicismo e pela centralidade do modelo biomédico para uma abordagem que reconheça o sujeito em sua integralidade, as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde configuram-se como recursos terapêuticos interdisciplinares capazes de ampliar o olhar sobre o cuidado em saúde e favorecer uma formação em enfermagem, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, mais crítica e reflexiva. Persistem, contudo, lacunas relacionadas à abordagem das PICS nos currículos da formação profissional em nível médio, especialmente no que se refere à formação docente e à ausência de instrumentos pedagógicos estruturados, conforme confirmado pelo mapeamento sistemático da literatura e pela fase diagnóstica desta pesquisa. Diante desse cenário, esta investigação teve como objetivo colaborar para a inserção do ensino das Práticas Integrativas e Complementares em saúde na formação do técnico de enfermagem, a partir da formação docente, com vistas a promover um ensino que integre saberes científicos, culturais e sociais, formando profissionais mais qualificados, comprometidos com o seu papel social e preparado para prestar um cuidado em saúde mais acessível e integral. Inserida na Linha de Práticas Educativas em EPT e no Macroprojeto 3 do ProfEPT, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, fundamentada na pesquisa-ação colaborativa, desenvolvida em três fases: (i) pesquisa diagnóstica e análise dos dados, (ii) elaboração do produto educacional e (iii) aplicação e avaliação deste produto. O público-alvo foi constituído por docentes do Curso Técnico em Enfermagem do IFAL – Campus Benedito Bentes, e a interpretação dos dados ocorreu por meio da Análise Temática de Braun e Clarke (2006). Como resultado, elaborou-se a sequência didática voltada a criação do curso de Formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, concebida para fortalecer a prática educativa docente, ampliar conhecimentos sobre as PICS e favorecer sua incorporação crítica e contextualizada na formação do técnico em enfermagem. A avaliação do produto educacional demonstrou elevado grau de aceitação, reconhecendo sua relevância para fomentar o pensamento crítico, ampliar a compreensão do cuidado e fortalecer a integralidade na formação em nível médio-técnico. A vivência prática realizada na Sala de Cuidados em PICS, atividade presencial do curso, evidenciou impactos positivos no bem-estar dos participantes, reforçando o potencial terapêutico e pedagógico dessas práticas e sua capacidade de articular teoria, cuidado e humanização. Conclui-se que os objetivos da pesquisa foram alcançados e que a inserção das PICS na EPT reafirma o compromisso com uma formação emancipadora e sensível, alinhada aos princípios do SUS e aos fundamentos da integralidade e da politecnia. Ademais, acredita-se que o produto educacional contribui para transformar práticas pedagógicas e ampliar o olhar sobre o cuidado em saúde, evidenciando que ensinar também constitui um ato de transformação social.

**Palavras-Chave:** Práticas Integrativas e Complementares em saúde; Educação Profissional e Tecnológica; técnico de enfermagem; formação docente; ensino

## ABSTRACT

In the transition from a teaching model marked by technicism and the centrality of the biomedical paradigm to an approach that recognizes the subject in their entirety, Integrative and Complementary Health Practices (IHP) emerge as interdisciplinary therapeutic resources capable of broadening perspectives on health care and fostering a more critical and reflective nursing education within the context of Professional and Technological Education. However, gaps persist regarding the inclusion of IHP in vocational education curricula at the secondary level, particularly concerning teacher training and the lack of structured pedagogical tools, as evidenced by the systematic mapping of the literature and the diagnostic phase of this research. In this context, the present study aimed to contribute to the inclusion of Integrative and Complementary Health Practices in the training of nursing technicians through teacher education, promoting teaching that integrates scientific, cultural, and social knowledge in order to train professionals who are more qualified, socially committed, and prepared to provide more accessible and comprehensive health care. This study is part of the Educational Practices in Professional and Technological Education research line and Macroproject 3 of ProfEPT. It adopted a qualitative approach based on collaborative action research, developed in three phases: (i) diagnostic research and data analysis, (ii) development of the educational product, and (iii) implementation and evaluation of this product. The target audience consisted of teachers from the Nursing Technical Course at IFAL – Campus Benedito Bentes, and data interpretation was carried out through Thematic Analysis as proposed by Braun and Clarke (2006). As a result, a didactic sequence was developed for the creation of a teacher training course aimed at teaching Integrative and Complementary Health Practices within Professional and Technological Education. The course was designed to strengthen teaching practices, expand knowledge about IHP, and encourage their critical and contextualized integration into nursing technician training. The evaluation of the educational product indicated a high level of acceptance and recognized its relevance in promoting critical thinking, broadening the understanding of care, and strengthening comprehensiveness in technical-level education. The practical experience conducted in the IHP Care Room, an in-person activity of the course, demonstrated positive impacts on participants' well-being, reinforcing the therapeutic and pedagogical potential of these practices and their capacity to integrate theory, care, and humanization. It is concluded that the research objectives were achieved and that the inclusion of IHP in Professional and Technological Education reinforces the commitment to an emancipatory and sensitive education, aligned with the principles of the Brazilian Unified Health System and the foundations of comprehensiveness and polytechnic education. Furthermore, the educational product contributes to transforming pedagogical practices and expanding perspectives on health care, highlighting that teaching also constitutes an act of social transformation.

**Keywords:** Integrative and Complementary Health Practices; Professional and Technological Education; nursing technician; teacher training; teaching.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Evolução histórica da criação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PNPICS).....	46
Figura 2 - Etapas para realização da análise temática descritas por Braun & Clarke (2006)...	68
Figura 3- Página inicial do AVA para o curso de formação docente para o ensino das PICS na EPT.....	94
Figura 4- Capa da Unidade 1 - Introdução as PICS.....	95
Figura 5 - Capa da Unidade 2 “Relação entre enfermagem, PICS e EPT” e da Unidade 3 “Prática docente na EPT e o ensino em saúde através de metodologias ativas”.....	95
Figura 6 - Capa da Unidade 4 “Encerramento e Avaliação”.....	96
Figura 7 - Organização e execução da aula prática em PICS.....	97
Figura 8- Capa e contracapa do PE.....	98

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Histórico da Educação Profissional no Brasil.....	22
Quadro 2- Quadro Histórico da Educação em Enfermagem no Brasil.....	30
Quadro 3- Recurso terapêuticos PICS disponíveis no SUS- Ministério da Saúde.....	47
Quadro 4 - Documentos que respaldam a atuação da Enfermagem no âmbito das Práticas Integrativas e Complementares (2006–2019) (n=17).....	52
Quadro 5 – Trabalhos identificados sobre o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na formação em enfermagem (2018–2024).....	55
Quadro 6 - Relação entre necessidades identificadas na pesquisa diagnóstica e organização das unidades da sequência didática voltada ao curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT.....	87
Quadro 7 - Sequência didática do curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT.....	88

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AT – Análise Temática

AVA- Ambiente Virtual de Aprendizagem

BDTD- Biblioteca de Teses e Dissertações

BVS- Biblioteca Virtual de Saúde

CEPSH/Ifal – Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

COREN – Conselho regional de Enfermagem

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

IFAL– Instituto Federal de Alagoas

IFs- Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

MTCI – Medicinas Tradicionais Complementares e Integrativas

OMS – Organização Mundial da Saúde

PICS – Práticas Integrativas e Complementares em Saúde

PNPIC – Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares

PPC – Projeto Pedagógico de Curso

PROFAE – Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área de Enfermagem),

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

RSL- Revisão Sistemática de Literatura

SD – Sequência Didática

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAL- Universidade Federal de Alagoas

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>16</b>
<b>2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)</b>	<b>21</b>
2.2. Educação Profissional e Tecnológica em Saúde	24
2.2.1 A EPT na Saúde e a Consciência Crítica de Paulo Freire	26
<b>3. A ENFERMAGEM COMO PROFISSÃO</b>	<b>29</b>
3.1 A Formação Histórico-Social dos Técnico de Enfermagem	29
3.2 O cuidado em saúde: Atribuições do técnico de enfermagem	31
<b>4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO DOCENTE</b>	<b>35</b>
4.1 Formação docente: Saberes docentes e formação profissional	35
4.1.1 A Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica	37
4.2 A constituição de enfermeiros como docentes nos cursos Técnicos em enfermagem	40
4.2.1 Desafios e perspectivas na prática pedagógica do enfermeiro docente	42
<b>5. O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA</b>	<b>45</b>
5.1 As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: conceitos e definições	45
5.2 As PICS e a Prática de Enfermagem: Qual a relação com a EPT?	50
5.3 O processo de aprender e ensinar em Saúde por meio de Freire e Ausubel	59
<b>6. METODOLOGIA DA PESQUISA</b>	<b>63</b>
6.1 Concepção epistemológica, natureza, objetivos e método da pesquisa	63
6.2 Lócus da pesquisa	65
6.3 Participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados	65
6.4 Fases da pesquisa-ação e procedimentos metodológicos	66
6.5 Concepção orientadora da análise de dados	68
<b>7. DIAGNÓSTICO DA PESQUISA: RESULTADOS DAS ANÁLISE E DAS DISCUSSÕES</b>	<b>70</b>
7.1 Etapa diagnóstica e análise dos dados	70
7.1.1 Análise Temática do PPC do curso Técnico em Enfermagem do Ifal Campus Benedito Bentes	70
7.1.2 Análise Temática do questionário diagnóstico	75
<b>8. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA VOLTADA AO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PICS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA</b>	<b>84</b>
8.1 A “Sequência didática voltada ao curso de Formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica”	85
8.2 Avaliação do Produto Educacional	98

<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL</b>	<b>122</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS DOCENTES</b>	<b>200</b>
<b>APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL</b> <b>207</b>	
<b>APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE E – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISPONIBILIZADA NO</b> <b>CURSO DE FORMAÇÃO COMO MATERIAL COMPLEMENTAR</b>	<b>212</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>215</b>
<b>ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b>	<b>216</b>

## 1. INTRODUÇÃO

A educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil ainda reflete, no século XXI, uma estrutura social que perpetua a dualidade entre a formação para o trabalho manual, associada às camadas mais pobres, e a formação para o trabalho intelectual, destinada às elites. Essa dicotomia evidencia a fragmentação do sistema educacional brasileiro. Contudo, a Educação Profissional não se propõe a um mero ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas em promover a compreensão das dinâmicas socioeconômicas e o desenvolvimento para o exercício autônomo e crítico de profissões (Moraes; Albuquerque, 2019). Nesse sentido, Zabala (1998) reforça a importância de uma formação integral, que contemple não apenas aspectos cognitivos, mas também capacidades pessoais e sociais, preparando os indivíduos para superar desafios em diversas esferas da vida.

Seguindo esse raciocínio e idealizando uma educação que aborde uma formação profissional baseada no trabalho como princípio educativo, na politécnia e na formação omnilateral, é que identificamos, no contexto do ensino da Enfermagem, a necessidade de incorporar novas abordagens de cuidados em saúde que reflitam uma assistência holística, não tecnicista, abrangendo tanto os métodos convencionais quanto as práticas complementares.

Foi nesta conjuntura, somadas a minha (in)experiência profissional como enfermeira do Instituto Federal de Alagoas que houve a motivação para realização desta investigação, pois nesse ambiente de cuidado, ao lidar com o público de adolescentes, jovens e adultos com demandas econômicas-financeiras, de saúde e de vulnerabilidade social diversas, se tornou necessário pensar nesses discentes como um ser integral e repensar minhas práticas profissionais para uma assistência mais crítica e reflexiva saindo dos moldes medicalizantes, sobretudo com autonomia, buscando a promoção da saúde e prevenção de agravos, com possibilidade de ampliação destes cuidados em ambiente domiciliar. Desta forma, foi com as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) que encontrei mecanismos de atuação que me deram autonomia, bem como resultados na assistência fornecida.

De acordo com Alves (2022), as PICS são recursos terapêuticos utilizados de forma complementar ao tratamento convencional ou de maneira isolada e contribuem diretamente na ampliação das ofertas de cuidados com a saúde humana, focando na promoção da saúde e na prevenção de doenças. No entanto, a implantação do ensino das PICS na formação dos profissionais em enfermagem ainda é um grande desafio, resultado de uma escassez de profissionais capacitados e a predominância de um modelo de ensino biologicista, conteudista, reducionista e desarticulado (Serradilha, 2018; Azevedo et al., 2019). Além disso,

estudos apontam que a inclusão das PICS nos currículos de saúde, quando acontecem, é insuficiente e fragmentada, muitas vezes limitada a disciplinas optativas, o que resulta em baixa adesão e conhecimento limitado por parte dos estudantes (Damasceno et al., 2016; Tesser, Sousa e Nascimento, 2018).

No tocante ao problema identificado, este estudo também partiu de um mapeamento sistemático de publicações sobre o tema (apresentado na seção 5) realizado em bases como o Observatório ProfEPT, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e o observatório de dissertações do Mestrado de Ensino em Saúde da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que evidenciou a escassez de trabalhos voltados para o ensino das PICS na graduação e a ausência de estudos sobre a temática no ensino técnico de enfermagem, especialmente na EPT.

Tão logo, os resultados do mapeamento já credenciassem a necessidade de realizar pesquisas acerca do ensino da temática no âmbito da EPT, a análise do Plano Pedagógico de Curso (PPC) do curso Técnico em Enfermagem atualmente em vigor no Campus Benedito Bentes do Instituto Federal de Alagoas (Ifal) também foi necessária e revelou lacunas acerca da abordagem das PICS na matriz curricular do curso.

Diante do exposto e dos problemas identificados, justificou-se esta investigação ao passo que nos fez refletir na seguinte pergunta de pesquisa: Como a formação docente em Práticas Integrativas e Complementares em saúde no contexto da EPT pode contribuir para o desenvolvimento de um ensino integral e humanístico aos estudantes do curso técnico de enfermagem, preparando-os para atuarem com perspectivas críticas e reflexivas em diversos contextos da prática em saúde que garanta ao paciente um cuidado abrangente e personalizado?

Em busca de respostas para esta pergunta, esta investigação, de abordagem qualitativa, utilizou como método a pesquisa-ação colaborativa, com o público-alvo constituído por docentes do curso técnico de enfermagem do Ifal campus Benedito Bentes. O objetivo principal é o de colaborar para a inserção do ensino das Práticas Integrativas e Complementares em saúde na formação do técnico de enfermagem, a partir da formação docente, com vistas a promover um ensino que integre saberes científicos, culturais e sociais, formando profissionais mais qualificados, comprometidos com o seu papel social e preparado para prestar um cuidado em saúde mais acessível e integral.

Como objetivos específicos, foram traçados os seguintes: (i) identificar as principais necessidades de formação dos docentes do curso técnico de enfermagem no que diz respeito ao ensino das Práticas Integrativas e Complementares para a formação dos técnicos de

enfermagem; (ii) analisar as percepções dos docentes sobre a importância e os desafios da incorporação de PICS no ensino técnico de enfermagem no âmbito da EPT; (iii) aumentar o nível de conhecimento dos docentes sobre as PICS com reflexos na formação dos estudantes de nível médio em enfermagem; (iv) desenvolver uma sequência didática voltada a um curso de formação, como produto educacional que ofereça formação ao docente para contribuir com o ensino das Práticas Integrativas e Complementares na formação dos discentes do curso técnico de enfermagem na EPT.

Acredita-se que esta pesquisa possa trazer benefícios que vão além da sala de aula. Ao utilizar as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, os profissionais técnicos em enfermagem poderão oferecer um cuidado mais completo e integral à sociedade, mudando o foco da ação em saúde, que tradicionalmente se concentra no tratamento de doenças, para práticas que promovem o bem-estar e buscam o equilíbrio da saúde. Isso cria novas oportunidades de atuação para os profissionais, promove o desenvolvimento de habilidades específicas, aumentando a satisfação profissional e melhorando a qualidade do trabalho realizado, além de fortalecer o Sistema Único de Saúde (SUS) e seus princípios e diretrizes, culminando no empoderamento tanto do paciente quanto do profissional.

Portanto, para atender aos objetivos propostos, a presente dissertação foi organizada em nove seções. Primeiramente, apresentou-se o referencial teórico, disposto da seção 2 à seção 5, fundamentado nas discussões dos principais autores sobre o tema, bem como de outros considerados relevantes para o objeto de pesquisa. Posteriormente, da seção 6 à seção 9, expuseram-se a metodologia da pesquisa, os resultados e a análise dos dados, a apresentação do produto educacional e os resultados de sua avaliação e, por fim, as considerações finais.

Na seção 2 abordou-se o contexto histórico e conceitual dos fundamentos e princípios que direcionam a Educação Profissional e Tecnológica, considerando também essa formação no campo da saúde, especialmente na enfermagem, com ênfase nas contribuições de Paulo Freire para a formação de uma consciência crítica desses profissionais. Na seção 3, discutiu-se a enfermagem como profissão, apresentando aspectos da formação histórico-social do técnico de enfermagem, suas atribuições legais e sua inserção no contexto do cuidado em saúde.

Na seção 4, desenvolveram-se reflexões sobre o processo pedagógico docente. Foram abordados aspectos relacionados aos saberes docentes e à formação profissional, com destaque para a formação de professores para a EPT. Além disso, discutiu-se a constituição dos enfermeiros como docentes, explorando brevemente seu percurso histórico, bem como os desafios e as perspectivas que os cercam.

Na seção 5, última do aporte teórico, trataram-se os conceitos e definições das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, assim como sua conexão com a prática de enfermagem e com a Educação Profissional e Tecnológica, trazendo os principais achados do mapeamento sistemático que auxiliaram na justificativa desta pesquisa. Abordou-se, ainda, o processo de ensinar e aprender em saúde, tomando como fundamento os referenciais de Ausubel e Paulo Freire para fundamentar o ensino de novas abordagens em saúde e a superação do modelo tradicional de ensino.

Na seção 6, foi apresentado o percurso metodológico para a elaboração da pesquisa que adotou uma abordagem qualitativa, fundamentada no método da pesquisa-ação colaborativa (Thiollent, 2011; Ibiapina, 2008; André, 2005; Tripp, 2005), de caráter exploratório e descritivo, com vistas a integrar teoria e prática na construção coletiva de soluções para a realidade estudada. O lócus da investigação foi o Curso Técnico em Enfermagem do IFAL – Campus Benedito Bentes, envolvendo a participação de docentes do curso, que contribuíram nas fases diagnóstica e da aplicação e avaliação do produto educacional. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas: (i) pesquisa diagnóstica e análise de dados, por meio de análise documental do PPC do curso técnico de enfermagem e aplicação de questionário semi estruturado pelo *Google forms*, para os docentes; (ii) elaboração do Produto Educacional; e (iii) aplicação e avaliação do Produto Educacional, realizada junto aos docentes participantes.

Na sequência, na seção 7 foram apresentadas as análises dos dados obtidos na etapa diagnóstica. Essas análises foram realizadas com base na proposta metodológica da análise temática desenvolvida por Braun e Clarke (2006), o que permitiu identificar, interpretar e organizar os temas emergentes a partir das contribuições dos participantes da pesquisa. Dessa forma, os temas encontrados para a análise do PPC foram: Formação Integral e Politécnica no Ensino Técnico em Enfermagem; Currículo e Formação de saberes na Educação Profissional em Enfermagem; Ausência e potencial de inserção das PICS no currículo da Educação Profissional em Enfermagem. Para a análise dos dados obtidos por meio do questionário, os temas definidos foram: Amostragem do perfil docente; Bases formativas e conhecimento em PICS; Valorização pedagógica das PICS; Barreiras para implementação e caminhos para inserção.

Já a seção 8, tem como objetivo a apresentação do Produto Educacional (PE) desenvolvido a partir desta pesquisa, a Sequência didática (SD) voltada ao curso de Formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. O Curso de Formação resultante da SD ocorreu em formato híbrido utilizando o Ambiente Virtual de

Aprendizagem (AVA) - *Google Classroom*, como ferramenta de execução das aulas à distância e a aula presencial ocorreu no lócus da pesquisa, Ifal campus Benedito Bentes. Nesta seção, detalhou-se o processo de construção do produto educacional, os referenciais e as estratégias pedagógicas que o sustentaram. Na seção, também apresentamos os resultados obtidos a partir de sua aplicação e avaliação quanto a sua relevância e aplicabilidade.

Por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais decorrentes das principais evidências observadas nas fases desta investigação. Apresentamos ainda de que maneira os objetivos propostos, foram alcançados, se integralmente, parcialmente ou não foram atingidos. Assim, foram sugeridas recomendações derivadas das conclusões da pesquisa, visando contribuir para futuros estudos e práticas no campo da Educação Profissional e Tecnológica em Enfermagem, especialmente no que diz respeito ao ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde .

## **2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA (EPT)**

Esta seção do referencial teórico, dedica-se à constituição histórica, da Educação Profissional e Tecnológica, com ênfase em seus fundamentos pedagógicos e sua articulação com formação em saúde, especialmente na área da enfermagem. Inicialmente, discute-se o papel da EPT na formação para o mundo do trabalho, destacando a construção histórica marcada por contradições entre formação crítica e supervalorização da técnica. Em seguida, evidencia-se a proposta dos Institutos Federais como espaços de resistência e de formação integral, ancorada nos princípios do trabalho como princípio educativo, da politecnicidade e da omnilateralidade.

Aprofunda-se, então, a especificidade da EPT na área da saúde, evidenciando os desafios impostos por modelos de ensino tecnicistas e fragmentados, bem como as possibilidades de superação por meio de uma formação emancipatória e contextualizada. Por fim, considera-se a contribuição da pedagogia de Paulo Freire como base teórico-metodológica para a construção de uma consciência crítica no processo formativo dos profissionais técnicos em enfermagem, orientando a práxis educativa para a transformação social e o cuidado humanizado e integral.

### **2.1 História e formação para o Mundo do Trabalho**

A educação, ao longo da história, tem sido instrumentalizada como um mecanismo de dominação, reproduzindo a ideologia da classe dominante e formando mão de obra para o sistema capitalista. Nesse contexto de desigualdade e exploração, a educação assume um caráter dualista: enquanto a classe dominante recebe uma formação propedêutica que a capacita para funções de liderança, a classe trabalhadora é relegada a uma formação profissional básica e elementar (Silva, 2021).

No Brasil, a Educação Profissional e Tecnológica desenvolveu-se paralelamente ao crescimento econômico do país, influenciada pelo modelo capitalista. Contudo, sua estrutura não se restringe às demandas do mercado de trabalho, busca também formar indivíduos críticos, capazes de compreender e intervir nas dinâmicas sociais e econômicas, transcendendo o mero adestramento técnico e promovendo a reflexão e a transformação social (Quintão, 2020).

Até o século XIX, não havia no Brasil experiências sistemáticas de educação profissional. Foi a partir de 1909, que o país assumiu essa responsabilidade através da criação

de 19 escolas de artes e ofícios, precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. No entanto, estas instituições tinham um caráter moralizador e repressivo, refletindo a dualidade estrutural da formação de trabalhadores. Até o final da década de 1970, a formação profissional era predominantemente voltada para o treinamento operacional, sem reflexão sobre os processos produtivos ou fundamentos científicos (Kuenzer, 2007; Escott; Moraes, 2012). Esta evolução histórica até a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, que propõe uma EPT baseada em uma formação integral, politécnica e omnilateral, pode ser observada abaixo no Quadro 1:

**Quadro 1- Histórico da Educação Profissional no Brasil**

<b>Período</b>	<b>Descrição do Processo</b>
<b>Até o século XIX</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ausência de experiências sistemáticas de educação profissional no Brasil.</li> </ul>
<b>1909</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de 19 escolas de artes e ofícios, precursoras das escolas técnicas estaduais e federais.</li> <li>• Instituições com caráter moralizador e repressivo, refletindo a dualidade na formação de trabalhadores.</li> </ul>
<b>Até a década de 1970</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação profissional predominantemente voltada para o treinamento operacional.</li> <li>• Falta de reflexão sobre processos produtivos e fundamentos científicos</li> </ul>
<b>Década de 1980</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Influência da globalização na formação por competências.</li> </ul>
<b>1990</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consolidação da formação por competências com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96).</li> <li>• EPT como complemento à educação básica, mas afastando a categoria trabalho do currículo.</li> </ul>
<b>Decreto nº 2.208/97</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proibição da oferta de formação técnica integrada ao ensino médio, permitindo apenas formação técnica complementar.</li> </ul>
<b>Decreto nº 5.154/2004</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revogação do decreto anterior, restabelecendo a integração da EPT ao ensino médio.</li> <li>• Promoção de uma abordagem holística que incorpora ciência, técnica e teoria</li> </ul>
<b>Lei nº 11.892/2008</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.</li> <li>• Novo modelo de EPT centrado no indivíduo e na coletividade, buscando transformação social e formação de cidadãos críticos.</li> </ul>

Fonte: Brasil, 1996; Kuenzer, 2007; Ramos, 2010; Escott; Moraes, 2012; Mota; Araújo; Santos, 2018; Quintão, 2020

Nesse contexto histórico, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia emergem como instituições que, sem ignorar o cenário da produção, propõem uma educação em que o domínio intelectual da tecnologia e a cultura se firmam como elementos constituintes. Essa abordagem visa formar sujeitos que compreendem sua posição no mundo e a interdependência entre educação e trabalho (Brasil, 2010). Assim, a EPT promove a formação de indivíduos que não apenas dominam o conhecimento técnico, mas também

compreendem as relações sociais e produtivas que permeiam o mundo do trabalho, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Nessa perspectiva, o trabalho não se reduz à noção de emprego ou exploração, mas é compreendido como uma característica fundante do ser humano. Segundo Marx (1983), o trabalho é um processo de interação entre o homem e a natureza, no qual o ser humano, por meio de sua ação, media, regula e controla seu metabolismo com o ambiente natural. Ao atuar sobre a natureza, o homem não apenas transforma o mundo externo, mas também redefine sua própria essência, criando um patrimônio cultural que reflete sua condição social e humana (Marx, 1983, *apud* Silva; Rosa, 2021).

Saviani (2007) reforça que a essência humana não é algo natural ou divino, mas resultado de um processo histórico e educativo. Assim, o trabalho assume um papel formativo, pois o homem se forma homem por meio dele. Contudo, sob a lógica capitalista, o trabalho, que antes atendia às necessidades básicas e espirituais, transformou-se em uma atividade fragmentada e exploradora, com efeitos negativos sobre o desenvolvimento físico e mental do indivíduo (Marx; Engels, 2011). Essa dinâmica consolidou a separação entre conhecimento e produção, ciência e técnica, teoria e prática, trabalho intelectual e manual, refletida na estrutura educacional (Lodi-Corrêa, 2018).

Em contraponto a essa fragmentação, a EPT busca superar as desigualdades sociais e a exploração da classe trabalhadora, propondo uma formação baseada no trabalho como princípio educativo, na omnilateralidade e na politecnia. Esses conceitos são essenciais para pensar o ser humano em sua integralidade, superando a formação tecnicista e aligeirada.

Manacorda (2007) define a omnilateralidade como a realização histórica do homem em sua totalidade de capacidades produtivas e de consumo, incluindo o acesso a bens materiais e espirituais dos quais os trabalhadores foram historicamente excluídos. Ciavatta (2014) complementa que a educação omnilateral abrange todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e laboral – integrando formação geral e profissional.

Assim é inviável pensar em uma educação aligeirada, com teor restritivamente técnico, que forme homens e mulheres apenas para tarefas. Deve-se considerar a formação de sujeitos com autonomia, capacidade criativa e detentores dos saberes que permeiam os processos produtivos. Neste sentido, Saviani (2007) apresenta o conceito de politecnia, como o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção na sua totalidade.

A politecnia não se equivale à polivalência, que visa apenas aumentar a produtividade do trabalhador por meio do desempenho de múltiplas funções. A politecnia busca associar a

formação a processos de trabalho reais, permitindo a assimilação teórica e prática dos fundamentos científicos que sustentam a produção moderna (Ciavatta, 2005). Ela propõe a unidade indissolúvel entre trabalho manual e intelectual, possibilitando ao indivíduo compreender a organização do trabalho na sociedade e seu funcionamento (Oliveira, 2022). Dessa forma, a politecnia representa a superação das dicotomias entre trabalho manual e intelectual, integrando aspectos intelectuais, físicos e tecnológicos em uma educação que une ciência, técnica, teoria e prática (Moura et al., 2015; Oliveira, 2022).

Isto posto, Frigotto *et al.* (2005) destacam que esses princípios orientam a busca por uma formação humana integral, que desenvolva o indivíduo em sua totalidade. A tarefa é contribuir para que os estudantes sejam capazes de exercer sua cidadania (política, econômica, social), de garantir suas condições de vida com o seu trabalho bem como de criar e fruir livremente (Oliveira, 2022).

Portanto, o ensino profissional, ancorado na dimensão ontológica do trabalho e no seu princípio educativo, assume um compromisso com a vida concreta, fundamentada nas relações materiais de produção. Seu objetivo não é formar trabalhadores adestrados, mas indivíduos conscientes de si mesmos e de seu lugar no mundo, capazes de transformar a realidade e disputar necessidades sociais, culturais e subjetivas (Silva; Rosa, 2021). Essa perspectiva reforça o papel da educação como instrumento de emancipação e transformação social.

## **2.2. Educação Profissional e Tecnológica em Saúde**

A partir da Reforma Sanitária de 1986, o setor de saúde no Brasil passou por transformações significativas, com o reconhecimento da complexidade do fenômeno saúde-doença, evidenciado por indicadores de saúde, organização institucional, produção de medicamentos e equipamentos e formação dos trabalhadores da área (Pereira; Lima, 2008).

A reforma incorporou uma dimensão ideológica, confrontando diferentes concepções e práticas, e considerando a inter-relação entre saúde e fatores como economia, trabalho, educação, habitação, saneamento e meio ambiente (Pereira; Lima, 2008). Nesse contexto, a articulação entre Trabalho, Educação e Saúde emergiu como um debate central durante a redemocratização do país, exigindo a reavaliação do perfil dos trabalhadores de saúde para atender aos princípios constitucionais de universalidade, equidade e integralidade do Sistema Único de Saúde.

A educação profissional em saúde no Brasil foi legalmente permitida a partir da Lei

4.024/61. Era frequentemente realizada por meio de parcerias público-privadas, o que acabou por reforçar a mercantilização da saúde e a redução de conteúdos voltados para uma formação humana e crítica, limitando os técnicos em saúde, como os de enfermagem, a treinamentos específicos e fragmentados, alinhados à divisão técnica do trabalho (Pereira; Lima, 2008). Essa abordagem perpetuou o ideário cientificista e tecnicista, subordinando a formação às demandas do mercado e reduzindo o ensino a tarefas operacionais (Pires, Gelbcke e Matos, 2004; Pontes, 2018).

Segundo Pires, Gelbcke e Matos (2004) e Pontes (2018), a formação em saúde e suas práticas absorveram a ideologia do sistema político-econômico em vigor. Influenciada pelo sistema capitalista, priorizou habilidades parciais e automatizadas, minimizando a criatividade e a reflexão dos trabalhadores. No caso da enfermagem, exigia-se do profissional a realização das técnicas de enfermagem, com precisão e de forma robotizada, esquecendo, algumas vezes, que seus serviços não produzem um bem material, mas um bem imaterial que é a saúde e vidas humanas.

Ademais, a predominância do modelo biomédico e hospitalocêntrico, com médicos como principais formadores, contribuiu para uma prática desprovida de criticidade e capacidade político-ideológica, legitimando relações de poder assimétricas (Oliveira, 2022). Essa visão instrumental da formação técnica, centrada no "ensinar a fazer", aliena o trabalhador, reduzindo seu papel à mera sobrevivência e à execução de tarefas sem sentido social (Marx, 1983).

Porém, antagônica a essa concepção, foi sendo construída ao longo dos anos uma educação que recoloca no âmbito da formação profissional em saúde, uma abordagem cujo eixo básico centra-se na transformação das relações com o trabalho, reafirmando-o como princípio educativo e na formação politécnica, omnilateral e integral. Autores como Carneiro-Zunino (2021) defendem uma educação técnica em enfermagem que integre ciência, técnica e cultura, promovendo uma formação contextualizada, emancipatória e abrangente.

Trata-se da possibilidade de formar profissionais que compreendam as bases de organização do seu trabalho, que aprendam praticando, mas que ao praticar, compreendam os princípios científicos que estão direta ou indiretamente na base do seu trabalho. Implica, ainda, entender que os trabalhadores técnicos em enfermagem desenvolvem um trabalho complexo, na perspectiva de valor de uso e, portanto, precisam de formação qualificada como ideia de construção social e contrários ao tecnicismo puro (Pereira;Lima, 2008).

A politecnicidade em saúde não se restringe aos serviços, mas compreende o SUS como um espaço de produção de condições objetivas e subjetivas para a manutenção da vida,

considerando dimensões econômicas, históricas, culturais e ambientais. A educação politécnica em saúde é uma educação integral e integrada, que visa à plena formação humana e incorpora no processo formativo as dimensões fundamentais da atuação do ser, quais sejam, o trabalho, a ciência e a cultura (Ramos, 2010, p. 281).

Assim sendo, a adoção da integralidade como eixo orientador na formação desses profissionais exige conceitos mais abrangentes de saúde e de cuidado (Fontoura; Mayer, 2006). É indiscutível que a atenção à saúde deve ser totalizadora, humanizada, contextualizada e é nesses princípios que deve se pautar a formação desses profissionais.

Pereira e Ramos (2006) acreditam que reaproximar o trabalho em saúde do cuidado integral é uma forma, de se tentar resgatar o princípio educativo do trabalho, pois a saúde não pode ser vista somente como ausência de doença, mas como a existência com qualidade de vida, considerando todas as dimensões da realidade social como determinantes desse processo.

Tão logo, pensar em enfermagem no contexto da EPT é entender que na educação profissional existem particularidades que necessitam ser investigadas, além da necessidade de adensar os estudos e as discussões em torno de uma formação que adote uma abordagem crítica e reflexiva e articule conhecimentos políticos, pedagógicos e técnicos e a compreensão do papel do docente no desenvolvimento de um ensino relevante e diferenciado (Ferreira, 2019).

Ao integrar os princípios da EPT ao ensino técnico em saúde, especialmente na enfermagem, busca-se uma formação que priorize o trabalho como elemento de transformação individual, através de um processo formativo que ocorra de maneira articulada com o mundo do trabalho, buscando desenvolver um olhar crítico-reflexivo, para alcançar mudanças nas práticas profissionais e superação da visão restrita, unilateral, instrumental e puramente tecnicista, rompendo, assim, com a alienação no trabalho.

### 2.2.1 A EPT na Saúde e a Consciência Crítica de Paulo Freire

Considerando as características associadas à Educação Profissional e Tecnológica em saúde, destacamos a consonância dessa proposta com as concepções do educador Paulo Freire. Para Freire, a educação não é neutra e pressupõe que o ser humano seja um "corpo consciente", cuja consciência está indissociavelmente ligada ao contexto político, econômico e social em que vive. Essa consciência envolve uma prática crítica caracterizada pela ação, reflexão e uma ação contínua (Freire, 1967).

Embora os escritos de Paulo Freire remontem ao século XX, permanecem relevantes e aplicáveis na construção de uma educação emancipadora e libertadora, desafiando a lógica conservadora, neoliberal e positivista que permeia o sistema educacional brasileiro. Devido às suas características, Freire também é utilizado como referência na área da saúde, onde a especificidade e a subjetividade do mundo do trabalho exigem profissionais que compreendam as diversas dimensões da vida (técnica, científica, estética e ética) e que possuam uma visão crítica do contexto social, bem como a capacidade de pensar e agir de forma politizada e humanizada (Vasconcelos, 2002).

No tocante à enfermagem, a pedagogia de Freire possibilita a prática de um cuidado qualificado, atento à cultura e ao posicionamento de pacientes, usuários, famílias e comunidades como sujeitos sociais. Esses sujeitos possuem saberes e experiências que devem ser valorizados (Garzon; Silva; Marques, 2018).

Além de viabilizar um cuidado mais eficaz para a enfermagem, os conceitos freirianos possibilitam a superação da influência, dos sistemas de dominação e exploração, alimentada pelas práticas pedagógicas neoliberais, que marcam a história da enfermagem, e que acabam gerando distorções tanto na prática como na produção dos serviços de saúde, os quais têm se mostrado ineficazes, pouco produtivos e até mesmo iatrogênicos (Sant'anna *et al.*, 2008, *apud* Carneiro-Zunino, 2021).

Neste sentido, Carneiro-Zunino (2021) aponta Freire como uma nova possibilidade de formação voltada à educação para liberdade, onde a consciência crítica seja desenvolvida no processo formativo e resulte em uma práxis construída no movimento de reflexão-ação-reflexão. Essa consciência crítica expande a autonomia e permite a vivência da liberdade com responsabilidade, permitindo com que a enfermagem, aqui evidenciada através do técnico em enfermagem, mude o seu processo de trabalho visando aumentar a resolubilidade dos problemas dos usuários e a sua prática profissional, rompendo com a lógica de submissão e objetificação do seu processo de trabalho, ou seja, tornando-se autônomos e sujeitos da sua história.

Deste modo, os elementos da pedagogia defendida por Paulo Freire contribuem para o processo educativo na construção de caminhos possíveis para a libertação. Na enfermagem é preciso superar a falsa consciência do mundo e viabilizar possibilidades de mudança no processo de ensino-aprendizagem, almejando o movimento de ação e reflexão dos trabalhadores de enfermagem em busca da autonomia, construção de mudanças contra a contradição de progresso e regresso presente na profissão (Carneiro-Zunino, 2021). Dessa forma, a integração dos princípios freirianos na formação dos profissionais de enfermagem

não apenas enriquece a prática assistencial, mas também promove uma transformação social significativa.

Portanto, diante das discussões acerca da EPT em saúde, torna-se necessário ampliar o olhar para a própria constituição histórica e social da profissão de enfermagem. Compreender os fundamentos da enfermagem como campo profissional é condição essencial para a análise crítica dos processos formativos no nível técnico cuja atuação se dá de maneira direta e cotidiana nos diversos espaços de cuidado.

A seguir, propõe-se um resgate da trajetória histórica da enfermagem no Brasil e no mundo, evidenciando os marcos que consolidaram a profissão e os desdobramentos que incidem sobre sua formação técnica.

### **3. A ENFERMAGEM COMO PROFISSÃO**

Embora sua trajetória tenha sido marcada por preconceitos e estereótipos, a enfermagem consolidou-se como uma das maiores categorias profissionais da área da saúde, abrangendo auxiliares, técnicos e enfermeiros, que atuam em uma ampla diversidade de contextos e níveis de atenção. Esta seção apresenta um recorte do contexto histórico, social e político da enfermagem como profissão e sua divisão em categorias com foco nos técnicos de enfermagem. Ao abordar a formação histórica e social desses sujeitos e refletir sobre suas atribuições no cuidado em saúde, busca-se evidenciar não apenas a dimensão técnica da enfermagem, mas também seus aspectos éticos, políticos e humanizadores.

#### **3.1 A Formação Histórico-Social dos Técnico de Enfermagem**

A história da enfermagem contemporânea tem suas raízes no trabalho de Florence Nightingale, que transformou a profissão em uma atividade baseada em estudos científicos. Durante a Guerra da Crimeia (1854-1856), Nightingale atuou como enfermeira, ganhando reconhecimento como a "Dama da Lâmpada" por seu cuidado dedicado aos soldados. Após a guerra, em 1859, fundou a primeira escola de enfermagem no Hospital Saint Thomas, em Londres, utilizando um prêmio recebido do governo britânico. Sua abordagem científica e humanizada estabeleceu as bases para a enfermagem moderna, que se espalhou pelo mundo como uma profissão que combina rigor técnico e cuidado humanizado (Gassen; Carvalho; Goes, 2013).

Para Nightingale, a enfermagem era uma arte que exigia treinamento estruturado, prático e científico, capacitando profissionais para apoiar a medicina, a cirurgia e a higiene, sem se limitar a servir outras disciplinas (Kruse, 2003). No contexto histórico do Brasil, a enfermeira Ana Néri se destacou como pioneira, atuando como voluntária na Guerra do Paraguai (1864-1870), sendo responsável pela criação de uma enfermagem-modelo em Assunção. Sua dedicação marcou o início da enfermagem profissional no país.

A história e o legado dessas duas enfermeiras nos permite reconhecer que o trabalho da enfermagem traz um sentido humanista em sua forma de existir, sem se eximir de conhecimentos e saberes científicos que foram pesquisados e validados, reconhecendo que a técnica e método científico são necessários para um cuidado seguro aos indivíduos e que os contextos sociais, econômicos e culturais são imprescindíveis para um atendimento mais integral a sociedade (Gassen, Carvalho e Goes, 2013).

No tocante à formação em enfermagem no Brasil, a mesma está intimamente relacionada às transformações ocorridas no sistema educacional até a década de 1970, refletindo o contexto nacional marcado pela dualidade entre a educação elementar e o ensino superior. A desagregação desse cenário foi impulsionada pelas lutas e políticas sociais conquistadas pela classe, resultando na criação de cursos para auxiliares e técnicos, bem como em programas de graduação, pós-graduação e grupos de estudo (Göttems, 2014).

Essas iniciativas conferiram cientificidade à profissão, promovendo avanços significativos em conhecimento, tecnologia e qualidade do cuidado, podendo ser assim descrita, conforme Dantas e Aguillar (1999), Galleguillos e Oliveira (2001); Oguisso (2001); Costa e Kuregant (2004), como mostra o quadro 2:

**Quadro 2- Quadro Histórico da Educação em Enfermagem no Brasil**

<b>Período</b>	<b>Fatos Históricos</b>	<b>Impacto/Consequências</b>
<b>1890</b>	Promulgação do Decreto n. 791, que estabeleceu a formação de enfermeiros para atuar em hospícios e hospitais civis e militares.	Início oficial do ensino de enfermagem no Brasil, com foco em necessidades institucionais.
<b>Início do séc. XX</b>	Criação da Escola Alfredo Pinto, uma das primeiras instituições a oferecer formação em enfermagem, dirigida por médicos.	Consolidação da formação em enfermagem, ainda sob forte influência médica.
<b>Décadas de 1920-1940</b>	Processo de industrialização e demandas por direitos sociais, incluindo saúde, impulsionaram a expansão dos serviços hospitalares.	Aumento da necessidade de profissionais treinados para o cuidado direto aos enfermos.
<b>1942</b>	Decreto-Lei nº 10.472 estabeleceu o curso de auxiliar de enfermagem, focado em técnicas básicas.	Atendimento à demanda por pessoal qualificado em um contexto de baixa escolaridade e insuficiência de vagas no ensino superior.
<b>Décadas de 1960-1970</b>	Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61 e criação dos cursos técnicos em enfermagem.	Transformações significativas na educação profissional, com foco em capacitação para tarefas mais complexas e atendendo à demanda do setor hospitalar.
<b>1966</b>	Pareceres nº 171 e 224/66 do Conselho Federal de Educação estabeleceram os primeiros cursos técnicos em enfermagem.	Expansão da formação técnica, com cursos nas escolas Anna Nery e Luíza de Marillac, no Rio de Janeiro.
<b>1971</b>	Lei nº 5.692/71 instituiu a profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.	Aumento do número de técnicos de enfermagem, atendendo à demanda do setor hospitalar.
<b>1996</b>	Promulgação da LDB nº 9.394/96, que	Flexibilização curricular e maior articulação

<b>Período</b>	<b>Fatos Históricos</b>	<b>Impacto/Consequências</b>
	reestruturou a educação profissional, integrando-a à formação geral.	entre teoria e prática na formação técnica.
<b>Atualidade</b>	O curso técnico em enfermagem é voltado para estudantes que concluíram o ensino médio, com duração média de dois anos.	Formação de técnicos em enfermagem capacitados para funções essenciais na saúde, com ênfase em aspectos técnicos, éticos e sociais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O surgimento do Curso Técnico de Enfermagem, juntamente com as legislações regulamentadoras, como a Lei do Exercício Profissional nº 7.498/86 e o Decreto nº 94.406/87, representou um avanço significativo tanto qualitativo quanto quantitativo na formação desses profissionais. Esses instrumentos legais estabelecem as atribuições das diferentes categorias de enfermagem, incluindo a do técnico de enfermagem. Além disso, o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) e os Conselhos Regionais (COREN) foram criados para fiscalizar e normatizar o exercício profissional, assegurando a qualidade do cuidado e a credibilidade da profissão (Oguisso, 2001).

A história da enfermagem, marcada por lutas e conquistas, evidencia a importância de compreender os caminhos percorridos pelas pioneiras e os desafios enfrentados para a consolidação da profissão, que hoje combina conhecimentos científicos, técnicos e humanísticos para o cuidado integral à saúde.

### **3.2 O cuidado em saúde: Atribuições do técnico de enfermagem**

Com uma formação técnica sólida, os técnicos em enfermagem, são capacitados para desempenhar uma variedade de atribuições que vão além da simples execução de tarefas, englobando também o cuidado em saúde ao paciente de forma integral e a promoção do bem-estar. As atribuições desses profissionais incluem, mas não se limitam a, realizar procedimentos, monitorar sinais vitais, administrar medicamentos, prestar assistência em situações de emergência e colaborar na reabilitação de pacientes.

Quando pensamos nas funções de um técnico de enfermagem, tendemos a pensá-las de modo prático. Se olharmos em termos de legislação e protocolos, de fato, tais atividades são citadas, uma a uma, como se não houvesse um pensar e um agir que necessita de reflexões críticas, contribuindo diretamente para a verticalização, ao dar ênfase a aspectos de ‘como fazer’. Sob essa perspectiva, antes de serem apresentadas as atribuições legalmente descritas

em lei e decreto, é válido trazer à luz desta discussão: O que seria cuidado, em especial, em saúde?

Segundo Sivorino (2022, p.59), o conceito de cuidado “vai além da abordagem com recursos terapêuticos ou seus procedimentos auxiliares, mas sim como categoria filosófica/ontológica na qual compreende-se o mesmo como ação prática requerida pelas ações de saúde onde a interação entre os indivíduos tem o bem-estar como consequência sem desmerecer os saberes aí envolvidos”. Já em Foucault, citado por esta autora, a noção de cuidado tem relação direta com a forma que o sujeito se constitui, trata-se do ponto de encontro entre a subjetividade e a governabilidade, do governo de si com os outros.

Tendo, portanto, o corpo do indivíduo como ponto de partida das tecnologias em saúde, temos que considerar o cuidado frente às técnicas, às organizações dos serviços e das relações existentes entre profissionais e pacientes. Segundo Sivorino (2022), a assistência à saúde diz respeito à construção do conhecimento pela ciência e o mesmo é praticado através dos saberes e instrumentos criados pelas tecnologias, por isso, que o conhecimento técnico é apenas um dos aspectos a serem considerados na produção da saúde e o trabalho do profissional não pode se reduzir à mera aplicação de protocolos e condutas por não se tratar da manipulação de “coisas” e sim de indivíduos

Neste sentido, Ayres (2004) reforça que o cuidado em saúde precisa considerar a construção dos projetos dos sujeitos que são assistidos, enxergando o outro e suas necessidades, para que se possa alcançar a conciliação entre a tecnociência e o cuidado, ou seja, cuidar traz um tipo de saber que se distingue da universalidade da técnica e da ciência. Apoiar-se na tecnologia, mas não se limita a ela, vai muito além, como afirma em sua obra:

É fundamentalmente aí que está a importância do Cuidar nas práticas de saúde: o desenvolvimento de atitudes e espaços de genuíno encontro intersubjetivo, de exercício de uma sabedoria prática para a saúde, apoiados na tecnologia, mas sem deixar resumir-se a ela a ação em saúde. Mais que tratar de um objeto, a intervenção técnica se articula verdadeiramente com um Cuidar quando o sentido da intervenção passa a ser não apenas o alcance de um estado de saúde visado de antemão, nem somente a aplicação mecânica das tecnologias disponíveis para alcançar este estado, mas o exame da relação entre finalidades e meios, e seu sentido prático para o paciente, conforme um diálogo o mais simétrico possível entre profissional e paciente (Ayres, 2004, p. 86).

Quando abordamos o conceito de cuidado na enfermagem, destacamos o cuidado terapêutico como o foco central da sua prática. Segundo Matos *et al.* (2011), a essência dessa função é guiar o indivíduo em direção à sua cura. Contudo, essa organização do cuidado

terapêutico envolve um conjunto de ações, diagnósticos e intervenções que permitem um planejamento mais eficaz e a aplicação do cuidado. Portanto, é fundamental compreendê-lo por meio de atributos como preocupação, atenção, cautela, ação, interação, conhecimento, dedicação e educação, muito além que a mera execução de tarefas técnicas e rotineiras, configurando-se como uma ação de apoio ao paciente, que exige empenho, conhecimento técnico-científico, envolvimento, doação e respeito à integridade e autonomia do indivíduo.

Para Ayres (2004) quando o profissional da saúde não pode prescindir da ausculta do que o outro deseja como modo de vida, a ação assistencial reveste-se efetivamente do caráter de cuidado. Trazer esses aspectos de cuidado e humanidade antes das questões legais, é enxergar os técnicos de enfermagem como profissionais capazes de gerar mudanças estruturais no sistema de saúde a partir de uma reflexão crítica sobre suas ações, funções e sobre o seu cuidar.

No entanto, é também fundamental apresentar a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, regulamentada pelo Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987, uma vez que delineiam o exercício profissional da enfermagem. O Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987, especifica "O exercício da atividade de enfermagem, observada as disposições da Lei 7.498/86, e respeitados os graus de habilitação, e privativa do Enfermeiro, Técnico de Enfermagem, Auxiliar de Enfermagem e Parteiro que só será permitido ao profissional inscrito no Conselho Regional de Enfermagem da respectiva Região" (Brasil, 1987).

De acordo com este Decreto, no Art. 5º, são considerados técnicos de Enfermagem, o titular do diploma ou do certificado de técnico de Enfermagem, expedido de acordo com a legislação e registrado no órgão competente; o titular do diploma ou do certificado legalmente conferido por escola ou curso estrangeiro, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de técnico de Enfermagem.

Já o Art. 10 do Decreto 94.406/87, descreve as atribuições para esta categoria:

I – assistir ao Enfermeiro:

- a) no planejamento, programação, orientação e supervisão das atividades de assistência de Enfermagem;
- b) na prestação de cuidados diretos de Enfermagem a pacientes em estado grave;
- c) na prevenção e controle das doenças transmissíveis em geral em programas de vigilância epidemiológica;
- d) na prevenção e controle sistemático da infecção hospitalar;
- e) na prevenção e controle sistemático de danos físicos que possam ser causados a pacientes durante a assistência de saúde;
- f) na execução dos programas referidos nas letras “i” e “o” do item II do Art. 8º.

II – executar atividades de assistência de Enfermagem, excetuadas as privativas do Enfermeiro e as referidas no Art. 9º deste Decreto:

### III – integrar a equipe de saúde (Brasil, 1987).

Diante da complexidade do sistema de saúde contemporâneo, que enfrenta desafios com a crescente demanda por serviços, a escassez de recursos e a diversidade de necessidades da população, entender as funções e responsabilidades dos profissionais de saúde, especialmente dos técnicos de enfermagem, torna-se essencial, reforçando sua importância, para garantir a promoção de um cuidado em saúde ético e sensível às necessidades dos sujeitos assistidos.

A minha vivência como enfermeira no Instituto Federal de Alagoas, tem reforçado essa percepção de que o cuidado em saúde transcende os limites técnicos e operacionais tradicionalmente atribuídos aos profissionais da enfermagem. O cotidiano institucional tem me desafiado a refletir criticamente sobre nosso papel enquanto agentes de cuidado. Nesse contexto, nossas atribuições revelam-se não apenas como um conjunto de competências técnicas, mas como uma construção coletiva, dialógica e comprometida com a dignidade humana e na compreensão do sentido de sua atuação junto às pessoas, famílias e comunidades.

Ao valorizar essa perspectiva, que ultrapassa a mera execução de protocolos, abre-se espaço para discutir como tais concepções se refletem nos processos formativos desses profissionais. Assim, na próxima seção, serão apresentadas reflexões sobre o processo pedagógico docente, buscando problematizar os desafios e as potencialidades da prática educativa no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, com especial atenção ao campo de formação da enfermagem.

## **4 REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO PEDAGÓGICO DOCENTE**

Esta seção propõe uma análise crítica das diferentes dimensões que envolvem a formação e atuação docente, em especial na Educação Profissional e Tecnológica, destacando as necessidades de desenvolvimento continuado, a integração dos saberes docentes e as transformações metodológicas necessárias para enfrentar os desafios da educação contemporânea. No campo da enfermagem, essa reflexão ganha contornos ainda mais específicos, dado o histórico e a complexidade da constituição do enfermeiro enquanto docente que muitas vezes assume o papel de educador sem formação pedagógica inicial e/ou continuada.

### **4.1 Formação docente: Saberes docentes e formação profissional**

A formação docente constitui um tema central e indispensável nas pesquisas desenvolvidas no campo da educação e do ensino. Esse assunto tem ganhado relevância nas últimas décadas, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que influenciam diretamente a prática educativa. Com base nas contribuições de diversos autores, é possível compreender como os saberes docentes se estruturam e de que maneira a formação profissional pode ser aprimorada para atender às exigências do contexto contemporâneo.

Tardif (2012) define os saberes docentes como um conjunto complexo de conhecimentos mobilizados pelos professores em sua prática cotidiana, destacando que esses saberes são temporais, adquiridos ao longo das trajetórias de vida e carreira, e se manifestam em situações concretas de ação. O autor se refere ao saber docente como sendo múltiplo e originado de diferentes fontes, apontando-os como “um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experimentais”.

Assim sendo, os saberes da formação profissional, são os relacionados às ciências da educação e à ideologia pedagógica, transmitidos pelas instituições de formação; os saberes disciplinares, são os correspondentes aos campos de conhecimento específicos, adquiridos durante a formação inicial e contínua; os saberes curriculares, são os que abrangem os discursos, objetivos, conteúdos e métodos selecionados pela instituição escolar; e os saberes experienciais são os adquiridos na prática docente, que não são sistematizados em teorias, mas integram-se à ação cotidiana, formando a “cultura docente em ação” (Tardif, 2012, p. 36-39).

Nesse sentido, o autor conclui que o saber docente é um “saber deles”, relacionado à

“identidade, às experiências de vida, à história profissional e formativa, bem como às relações com pares e alunos, sendo assim, um saber social, decorrente de um processo de construção ao longo de sua carreira profissional onde se aprende dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de ação que se tomam parte integrante de sua consciência prática" (Tardif, 2012, p. 14).

Outra autora que se debruça sobre a temática é Selma Garrido Pimenta. Para ela, existem três saberes da docência. Os saberes da experiência, que englobam o processo de formação e as reflexões vivenciadas na prática; os saberes do conhecimento, que envolvem a avaliação do contexto educacional; e os saberes pedagógicos que compreendem não só conhecimento de conteúdos específicos como o saber da experiência (Pimenta, 1999, *apud* Chagas; Tavares, 2020).

Contudo, é fundamental ressaltar que, ao discutirmos os saberes docentes, a sua formação profissional também se torna um objeto de estudo. Em tal circunstância, trazemos o que os autores Imbernón (2009) e Marcelo Garcia (2009, *apud* André, 2010) discutem sobre o tema. Para Marcelo Garcia (2009, *apud* André, 2010) o objeto da formação docente se configura como os processos de formação inicial ou continuada, que possibilitam aos professores adquirir ou aprimorar seus conhecimentos, habilidades e disposições para exercer sua atividade docente, visando melhorar a qualidade da educação.

Já Imbernón (2009) aborda a formação inicial e a formação continuada separadamente. Para o autor, a formação inicial é a base para a construção do conhecimento pedagógico especializado, que inclui conhecimentos científicos, culturais, psicopedagógicos e pessoais. Já a formação continuada se trata de processo contínuo de desenvolvimento profissional, que se inicia na experiência escolar e se estende ao longo da vida. Esse processo, segundo o autor, vai além de momentos específicos de aperfeiçoamento, abrangendo também questões relacionadas a salário, carreira, clima de trabalho, estruturas, níveis de participação e de decisão. Reforça ainda que a formação docente deve capacitar os professores para interferir no processo de inovação e mudança, dotando-os com conhecimentos, habilidades e atitudes para o desenvolvimento de profissionais reflexivos e investigadores.

Nesse cenário, a formação contínua torna-se essencial, especialmente diante das mudanças nas políticas educacionais, demandas sociais e tecnologias de ensino. Por estas razões, esse tipo de formação deve incluir processos relacionados a metodologias de participação, observação, estratégias, comunicação e tomada de decisões, possibilitando ao docente desenvolver intervenções autônomas (Imbernón, 2006). Essa reflexão crítica é essencial para que os professores possam integrar os saberes adquiridos na formação

acadêmica com os saberes práticos que emergem da sala de aula.

Embora a discussão sobre a formação docente seja ampla, ainda persistem alguns desafios a serem superados, como a desconexão entre as formações (inicial ou continuada) e a prática educativa real. Existe uma carência de espaços, entre outras questões, para que os educadores possam dar prosseguimento ao seu desenvolvimento. Essa lacuna resulta no isolamento do professor, que enfrenta um trabalho automatizado e rotineiro, sem espaços para reflexão e aprimoramento profissional (Souza; Lira, 2020).

Para superar esses desafios, Tardif (2012) defende que os programas de formação devem integrar tanto os aspectos teóricos quanto as experiências práticas, preparando os professores para os desafios dinâmicos e multifacetados da educação contemporânea. Pacca e Scarrinci (2012) reforçam que a melhoria da educação depende de discussões sobre a formação inicial e continuada dos professores, destacando a necessidade de uma matriz político-epistemológica que fundamente a práxis educativa.

Por estas razões, Zeichner, em suas obras, têm insistido na necessidade de que sejam construídas e potencializadas experiências transformadoras de formação de educadores, capazes de estabelecer novos laços e relações entre as redes públicas de educação, as escolas, as Universidades e as comunidades, tendo em vista a formação de docentes que a sociedade precisa e deseja e que possam colaborar com o desenvolvimento de uma educação crítica e de qualidade (Souza; Lira, 2020).

Nesse sentido, este estudo se insere na perspectiva da formação de professores, porém deslocando o foco da tradicional análise dos cursos de licenciatura para investigar a prática docente de enfermeiros bacharéis que atuam como professores em cursos técnicos de enfermagem. Trata-se, portanto, de uma reflexão situada em um campo formativo marcado por especificidades, onde os sujeitos docentes, embora detentores de saberes técnicos e científicos da área da saúde, muitas vezes não dispõem de formação pedagógica sistematizada.

Essa condição nos mobiliza a compreender como esses profissionais constroem suas práticas educativas, quais desafios enfrentam e de que maneira articulam conhecimentos da enfermagem e da docência, abrindo espaço para a hipótese de que a ausência de formação pedagógica específica pode impactar diretamente nas estratégias de ensino e, consequentemente, na formação oferecida.

#### 4.1.1 A Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica

Uma vez refletido sobre os saberes docentes e formação profissional, apontamos que, no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, é fundamental uma formação de professores que considere as particularidades dessa modalidade, a qual exige, principalmente, uma integração consistente entre teoria e prática.

Segundo Kuenzer (2011), para atender às demandas educacionais contemporâneas, o professor da EPT deve articular conhecimentos pedagógicos, saberes científico-tecnológicos e uma compreensão aprofundada sobre o mundo do trabalho. Essa integração implica a adoção de metodologias que promovam a aplicação de conhecimentos socio-históricos e tecnológicos de modo a gerar intervenções significativas na realidade e contribuir para a produção de novos saberes.

Finelli e Prates (2021) evidenciam que a literatura acerca das especificidades da EPT aponta para a necessidade de uma prática educativa diferenciada. Em sua obra, os autores identificam um conjunto de competências consideradas essenciais à atuação docente nesse contexto, tais como:

Agregar à formação acadêmica à preparação para o trabalho; Aplicar os conhecimentos e integrá-los ao emprego de habilidades instrumentais; Associar trabalho, ciência, tecnologia e cultura; Assumir a discussão dos princípios e tecnologias; Compreende os aspectos políticos da educação; Conhecer diferentes formas de propor o ensino; Considerar o novo perfil do professor-pesquisador; Contemplar a complexidade dos mundos do trabalho; Discutir e sistematizar conhecimentos relativos ao mundo do trabalho; facilitar a inter-relação de saberes (ensino-pesquisa-extensão); Incitar os sujeitos à reflexão e à pesquisa; Inovar e gerar de novos conhecimentos e novas soluções tecnológicas; Integrar o trabalho coletivo e à ação crítica cooperativa; Lidar com a formação profissional e tecnológica contextualizada; Potencializar a ação humana na busca de caminhos mais dignos de vida; Promover ação docente mais refletida e menos baseada no senso comum; Reconhecer as demandas de carga horária do estudante/trabalhador (Finelli; Prates, 2021, p. 312-313).

Essas competências demandam que o professor da EPT vá além da sua formação inicial, adotando uma abordagem integrada na construção do conhecimento, com base na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Finelli; Prates, 2021). A prática docente na EPT é, portanto, complexa e desafiadora, ultrapassa o campo acadêmico e se orienta para o desenvolvimento local e regional. Essa abordagem requer que os docentes estejam aptos a mediar processos de aprendizagem que unam o saber técnico ao saber prático e o desenvolvimento humano, preparando os alunos não apenas para o exercício profissional, mas também para a atuação crítica e reflexiva na sociedade.

É neste sentido que Damasceno et al. (2021) defendem que a formação pedagógica

deveria ser um pré-requisito essencial para o exercício da docência na EPT. Isso também se justifica pelo fato de que muitos professores que atuam nessa modalidade de ensino, especialmente aqueles responsáveis por componentes curriculares da formação profissional, não possuem formação específica para a docência. Giacomoni et al. (2021) apontam que a ausência de formação pedagógica entre muitos docentes oriundos de cursos de bacharelado está relacionada à natureza desses cursos, que são voltados prioritariamente para o mercado profissional e não para a prática docente. Como resultado, grande parte desses profissionais desconhece os fundamentos teóricos e epistemológicos sobre os processos de ensino e aprendizagem.

Tardif (2002, p. 40) reforça essa concepção ao afirmar que os professores bacharéis mantêm uma relação com os saberes que é a de “transmissores”, “portadores” ou “objetos” de saber, mas não como produtores de saberes que poderiam legitimar socialmente sua função e fundamentar sua prática. Essa visão procedimental da formação em bacharelado limita a capacidade dos docentes de atuar de forma autônoma e reflexiva em sala de aula. Além disso, Zeichner (2013) complementa essa crítica ao destacar que as formações docentes, em sua maioria, são baseadas em uma visão tecnicista, com esforços para minar a autonomia dos professores e submetê-los às forças de mercado. Tais condições fazem com que os bacharéis enfrentem maiores dificuldades nesse processo.

Embora a existência de professores bacharéis na EPT seja um grande desafio, outras dificuldades independem da formação inicial destes professores, sejam licenciados ou bacharéis. Para Damasceno, *et al.* (2021), o paradigma tecnológico impõe novos desafios à formação dos professores da EPT e a admissão da formação continuada aos docentes enquanto um processo reflexivo, facilita a introdução de novos objetivos de ensino e aprendizagem, novas metodologias de ensino e, em especial, na construção de saberes e sentidos.

Diante disso, torna-se imprescindível destacar a relevância da formação docente de forma contínua, para o aprimoramento/desenvolvimento de conhecimentos pedagógicos, para o domínio de ferramentas, métodos e processos educativos essenciais à construção do conhecimento em sala de aula e para a compreensão da função e a importância do projeto pedagógico. Essas lacunas precisam ser superadas para que os professores possam atuar de forma mais eficaz e alinhada às demandas educacionais e sociais (Giacomoni et al., 2021).

Professores reflexivos sobre sua prática podem desempenhar seu papel com maior autonomia, ao se fazer perguntas, ao compreenderem suas falhas e dificuldades, ao projetarem o seu futuro e ao serem mais flexíveis, contribuindo assim para estabelecer a formação de um

trabalhador que tenha entendimento do seu papel político, econômico e social e que, portanto, não seja alienado aos sistemas produtivos (Damasceno F. *et al.*, 2021).

Em síntese, a valorização e a formação de professores, sobretudo daqueles sem formação pedagógica específica, são fundamentais para o avanço da Educação Profissional e Tecnológica. A implementação de processos de incentivo e formação continuada não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também consolida uma prática docente mais efetiva, alicerçada nos princípios da EPT, como a formação integral, omnilateral e politécnica. Dessa forma, preparam-se futuros profissionais para atuarem de maneira crítica, reflexiva e posicionada, superando a lógica de exploração e alienação dos sistemas produtivos e compreendendo as complexidades do mundo do trabalho.

#### **4.2 A constituição de enfermeiros como docentes nos cursos Técnicos em enfermagem**

A enfermagem moderna no Brasil tem suas origens no final do século XIX e início do século XX. De acordo com Santos (2015), a primeira escola de enfermagem do país foi fundada em 1890 no Rio de Janeiro, a Escola Profissional de Enfermeiros e Enfermeiras, atual Escola de Enfermagem Alfredo Pinto. Nessa época, a enfermagem ainda não era reconhecida como profissão e o ensino era realizado principalmente por médicos, por religiosos, escravos e voluntários, sem uma formação específica. Um marco importante foi a criação da Escola de Enfermagem Anna Nery em 1923, que introduziu o modelo nightingaleano de formação no país.

Segundo Geovanini *et al.* (2010), a Escola Anna Nery foi criada no contexto da Reforma Sanitária liderada por Carlos Chagas, que buscava modernizar as práticas de saúde pública no país. A escola contou com a colaboração de enfermeiras norte-americanas, que trouxeram os princípios da enfermagem moderna estabelecidos por Florence Nightingale, cuja formação enfatizava não apenas os aspectos técnicos, mas também a formação moral e disciplinar das enfermeiras. A partir daí, houve uma expansão gradual do ensino de enfermagem, com a criação de novas escolas em diferentes regiões, marcando então, o início de um processo de profissionalização e busca por reconhecimento social da enfermagem.

Na década de 1940, com o desenvolvimento da medicina hospitalar e a necessidade de mão de obra qualificada, foram criados os primeiros cursos de auxiliar de enfermagem. Em 1966, surgiu o curso técnico de enfermagem, visando atender à crescente complexidade dos serviços de saúde e à necessidade de profissionais com uma formação mais aprofundada que os auxiliares, mas sem a formação superior completa (Bartmann, 1997, *apud* Ordine, 2014).

Ao longo desse processo histórico, as enfermeiras brasileiras foram assumindo a função docente, mesmo sem uma formação pedagógica específica. De acordo com Bagnato (1994 *apud* Orosco, 2010), até a década de 1960 não havia exigência de formação pedagógica para os docentes de enfermagem e o diploma de enfermeiro era considerado suficiente para exercer o ensino.

No entanto, a partir da década de 1980, com o movimento da Reforma Sanitária e a posterior implementação do Sistema Único de Saúde, o modelo curativista passou a ser amplamente questionado, dando início a um movimento nacional de reconfiguração das práticas em saúde, com ênfase na atenção primária, na promoção e na prevenção de doenças. Esta mudança foi influenciada pelos princípios do SUS, como integralidade e equidade, pelo movimento internacional de promoção da saúde, pelas críticas ao modelo biomédico reducionista e pela influência das ciências sociais na saúde.

Nesse contexto, em 1994, foi publicada a Portaria nº 1.721/94, que reformulou o currículo da formação em enfermagem, ampliando seu escopo para contemplar quatro áreas de atuação: assistência, gerência, ensino e pesquisa. Contudo, apesar da ampliação curricular, a formação universitária em Enfermagem ainda ocorre, predominantemente, sob a estrutura do bacharelado. Conseqüentemente, embora muitos egressos ingressem na docência em cursos técnicos de Enfermagem, sua trajetória formativa permanece fortemente orientada para as dimensões assistencial e gerencial, carecendo de uma base didático-pedagógica consistente (Rampellotti, 2019).

Para Ferreira Júnior (2008), uma formação nos moldes do bacharelado visa preparar o enfermeiro para uma atuação assistencial, sem uma preocupação específica com a formação para a docência, e essa carência de formação didático-pedagógica no início gera inseguranças e limitações na condução do processo de ensino-aprendizagem, comprometendo tanto a qualidade quanto a intencionalidade formativa no exercício docente.

Com isso, historicamente, diversas iniciativas foram implementadas com o intuito de qualificar profissionais de enfermagem, inclusive para o exercício da docência. Um exemplo foi a criação das licenciaturas de enfermagem, até hoje com pouca adesão, e do Programa de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Saúde – Enfermagem (PROFAE), instituído no início dos anos 2000. O PROFAE foi um marco importante, pois além de qualificar trabalhadores de nível médio em enfermagem, investiu na formação pedagógica dos enfermeiros que atuavam como docentes nesses cursos (Orosco, 2010; Ordine, 2014).

A importância dessas iniciativas também são reforçadas pelas diretrizes da Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº

8.752/2016, que reconhece a necessidade de formação pedagógica para profissionais de diferentes áreas, preferencialmente em cursos de pós-graduação lato sensu, além da Resolução CNE/CEB nº 6/2012 que assegura aos professores graduados, não licenciados e àqueles aprovados em concurso público, o direito à formação pedagógica, um efetivo exercício na profissão docente, excepcionalmente, por intermédio de Curso de Pós-Graduação lato sensu de caráter pedagógico. Essas estruturas normativas se articulam reforçando o dever do Estado em assegurar a qualificação pedagógica necessária para os profissionais que atuam na formação técnica em saúde.

Contudo, apesar dos avanços, ainda persistem entraves significativos para a consolidação de uma formação pedagógica sólida e contínua dos enfermeiros para uma atuação em docência. Essa lacuna formativa pode comprometer a incorporação de dimensões psicossociais e culturais do cuidado em saúde, bem como a utilização mais consistente de didáticas e metodologias educacionais mais significativas. Assim, mantém-se o risco de uma formação centrada em conteúdos técnicos e fragmentados, em detrimento de uma abordagem integral e crítica, alinhada às necessidades do Sistema Único de Saúde.

#### 4.2.1 Desafios e perspectivas na prática pedagógica do enfermeiro docente

Os enfermeiros que atuam como docentes no ensino técnico em enfermagem enfrentam diversos desafios em sua prática pedagógica, muitos decorrentes da falta de preparo pedagógico específico, como já visto. Neste caso, o enfermeiro desenvolve suas atividades educacionais seguindo exemplos de seus professores da graduação, pelas experiências vividas e bom senso, demonstrando fazer o que acredita ser o melhor, transferindo o ser enfermeiro ao ser professor (Orosco, 2010).

Conseqüentemente, embora detentores de conhecimento e experiência clínica, a entrada desses profissionais na docência sem essa formação gera insegurança e dificuldades na condução do processo de ensino-aprendizagem, resultando na prevalência de metodologias tradicionais e expositivas, que limitam a adoção de abordagens mais participativas e centradas no aluno. Entre outros obstáculos, para além da ausência de formação pedagógica, destacam-se a sobrecarga decorrente da atuação concomitante na assistência e na docência e os desafios com a gestão de salas de aula heterogêneas, com alunos de diferentes faixas etárias e experiências prévias (Ferreira Júnior, 2008; Souza, 2013; Ordine, 2014; Ferreira, 2019 e Ribeiro e Pedrão, 2005).

A realidade atual do ensino em saúde demanda dos docentes uma formação mais

completa e integrada, pois para enfrentar um ambiente de cuidado, exige-se cada vez mais dos profissionais conhecimento, capacidade maior de raciocínio, autonomia intelectual e pensamento crítico. Desta forma, ensinar já não é mais definido como uma “simples transmissão de saberes”, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

A superação dessas dificuldades perpassa pelo fortalecimento pedagógico do docente enfermeiro, com base em referenciais teórico-metodológicos que favoreçam uma práxis transformadora, especialmente quando se fala no trabalho do técnico de enfermagem (Gubert e Prado, 2011; Ferreira, 2019). Para isso, é necessário incorporar componentes curriculares voltados para a docência nos cursos de graduação em enfermagem. Além disso, a ampliação de licenciaturas e especializações em ensino também se mostra essencial para proporcionar uma formação pedagógica mais aprofundada, preparando os profissionais para atuar de forma segura e eficaz na educação de novas gerações (Ferreira Júnior, 2008; Orosco, 2010).

A formação continuada dos enfermeiros docentes também deve ser priorizada, promovendo atualização contínua em práticas de ensino e inovações no campo da saúde. Nesse contexto, é essencial que as instituições de ensino organizem suas grades curriculares para incluir espaços dedicados à formação, incentivando a troca de experiências e o aprendizado coletivo por meio de grupos de estudo, reuniões pedagógicas e oportunizando a busca e a realização de formações *stricto sensu e lato sensu* (Gubert; Prado, 2011; Orosco, 2010; Souza, 2013).

A implementação de programas de mentoria e acompanhamento para docentes iniciantes também se mostra uma estratégia eficaz, proporcionando suporte e orientação para sua inserção e desenvolvimento profissional (Ferreira, 2019). Outros aspectos como, a valorização da docência, a implementação de planos de carreira e remuneração adequada, é imprescindível para que a atividade docente não seja vista como complementar, mas como uma profissão essencial, capaz de atrair e manter esses profissionais. Tais medidas contribuem para o fortalecimento da identidade docente, promovem maior dedicação às atividades pedagógicas e favorecem a consolidação de práticas inovadoras e transformadoras no processo formativo (Ferreira, 2019).

Reconhecer e enfrentar os desafios que atravessam o exercício da docência em enfermagem não deve ser entendido apenas como responsabilidade individual do enfermeiro professor, mas como uma demanda estrutural que envolve a formação inicial, a oferta de espaços de capacitação contínua e suporte institucional em diversas vertentes. Assim, mais do que refletir sobre práticas pedagógicas já existentes, é necessário projetar e viabilizar aquelas que se almeja construir, a fim de transformar a realidade do ensino em saúde. Essa perspectiva

crítica abre caminho para pensar alternativas inovadoras, entre as quais se insere a discussão sobre as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, tema da próxima seção.

## **5. O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE (PICS) PARA UMA FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITÉCNICA**

Esta última seção do referencial teórico propõe-se a discutir como o ensino das PICS pode contribuir para a formação de profissionais pautado na omnilateralidade, na integralidade e na politecnicidade superando os modelos tradicionais e fragmentados de ensino, que historicamente privilegiaram uma concepção biomédica e curativista do cuidado em saúde.

Neste contexto, apresenta-se as PICS como práticas inovadoras em saúde, que ao serem inseridas na prática educativa e no processo formativo do ensino técnico em enfermagem, não apenas podem ampliar as possibilidades terapêuticas, mas também podem fortalecer uma abordagem crítica, humanizada e integral do cuidado, reconhecendo a complexidade dos sujeitos e dos territórios nos quais estão inseridos.

### **5.1 As Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: conceitos e definições**

O debate em torno das Medicinas Tradicionais Complementares e Integrativas (MTCI), denominadas no Brasil como Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), tem se intensificado nas últimas décadas em diversos países. Essas abordagens são empregadas tanto como complemento à Biomedicina quanto como estratégias para suprir demandas primárias em saúde (OMS, 2013).

As PICS são recursos terapêuticos utilizados de forma complementar ao tratamento convencional ou de maneira isolada. Este conjunto de práticas, de natureza interdisciplinar, foca na promoção da saúde e na prevenção de doenças por meio de mudanças no estilo de vida e do autocuidado. Elas visam um novo paradigma em saúde, que coloca ênfase na saúde em vez da doença, buscando o equilíbrio do indivíduo em relação ao meio natural e social em que vive (COREN-SP, 2023).

Desde a década de 1970, a Organização Mundial da Saúde (OMS) tem fomentado discussões sobre a incorporação das PICS, reconhecendo seu potencial para diversificar as formas de cuidado diante dos desafios impostos pelos altos custos dos sistemas de saúde e pelas transformações demográficas e epidemiológicas.

Para isso, a OMS tem publicado diretrizes estratégicas que visam não apenas consolidar investigações sobre segurança, qualidade, eficácia e acesso a essas práticas, mas também promover sua integração aos sistemas nacionais de saúde. Além disso, essas diretrizes abordam avanços globais em regulamentação, avaliação de produtos e qualificação

profissional, buscando atender às crescentes demandas relacionadas à sua institucionalização e ao uso racional por profissionais e usuários (OMS, 2013).

Segundo Luz e Barros (2012), o Brasil foi um dos pioneiros na reivindicação da inclusão dessas práticas no sistema público de saúde, cujo marco foi a VIII Conferência Nacional de Saúde, em 1986. No entanto, a oficialização das PICS ocorreu apenas 20 anos depois, em 2006, com a publicação da Portaria n° 971/2006, que estabeleceu a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). Sua evolução no contexto brasileiro e no SUS se deu da seguinte maneira, conforme mostra a figura 1:

**Figura 1- Evolução histórica da criação da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PNPICS)**



Fonte: Elaborada pela autora (2025) a partir de Oliveira et. al (2020).

A PNPIC de 2006 aprovou as PICS na assistência tendo como foco principal a prevenção de agravos nas doenças crônicas, promoção, proteção e recuperação da saúde, baseada no modelo de atenção humanizada e centrada na integralidade do indivíduo. Com a PNPIC, a população pode ter acesso a essas práticas, fortalecendo um dos princípios dos SUS, pois atende aos usuários individualmente em uma assistência humanizada, sendo que este usuário torna-se corresponsável por seu processo de saúde-doença (Oliveira et al., 2020).

De acordo com essa política, a execução é baseada em recursos que buscam estimular os mecanismos naturais de prevenção de agravos e recuperação da saúde por meio de

tecnologias eficazes, com ênfase na escuta acolhedora, no desenvolvimento do vínculo terapêutico, na integração do ser humano com o meio ambiente e a sociedade (Brasil, 2015).

Atualmente, o SUS oferece, de forma integral e gratuita, 29 procedimentos de Práticas Integrativas e Complementares à população, mesmo não sendo ofertadas em sua totalidade nos serviços de saúde do SUS, como mostra o Quadro 3:

**Quadro 3- Recurso terapêuticos PICS disponíveis no SUS- Ministério da Saúde**

Apiterapia	Prática terapêutica utilizada desde a antiguidade, que consiste em usar produtos derivados de abelhas – como apitoxinas, mel, pólen, geleia real, própolis – para promoção da saúde e fins terapêuticos.
Aromaterapia	Prática terapêutica que utiliza as propriedades dos óleos essenciais, concentrados voláteis extraídos de vegetais, para recuperar o equilíbrio e a harmonia do organismo visando à promoção da saúde física e mental, ao bem-estar e à higiene.
Arteterapia	Prática expressiva artística, visual, que atua como elemento terapêutico na análise do consciente e do inconsciente e busca interligar os universos interno e externo do indivíduo, por meio da sua simbologia, favorecendo a saúde física e mental. Pode ser explorada com fim em si mesma (foco no processo criativo, no fazer) ou na análise/investigação de sua simbologia (arte como recurso terapêutico).
Ayurveda	Os tratamentos ayurvédicos consideram a singularidade de cada pessoa, e utilizam técnicas de relaxamento, massagens, plantas medicinais, minerais, posturas corporais (ásanas), pranayamas (técnicas respiratórias), mudras (posições e exercícios) e cuidados dietéticos. Para o ayurveda, indivíduo saudável é aquele que tem os doshas (humores) em equilíbrio, os dhatus (tecidos) com nutrição adequada, os malas (excreções) eliminados adequadamente, e apresenta uma alegria e satisfação na mente e espírito.
Biodança	Utiliza exercícios e músicas organizados que trabalham a coordenação e o equilíbrio físico e emocional por meio dos movimentos da dança, a fim de induzir experiências de integração, aumentar a resistência ao estresse, promover a renovação orgânica e melhorar a comunicação e o relacionamento interpessoal.
Bioenergética	A bioenergética, também conhecida como análise bioenergética, trabalha o conteúdo emocional por meio da verbalização, da educação corporal e da respiração, utilizando exercícios direcionados a liberar as tensões do corpo e facilitar a expressão dos sentimentos.
Constelação familiar	Prática terapêutica de abordagem sistêmica e fenomenológica, que busca recursos para reconhecer a origem dos problemas trazidos pelo indivíduo.
Cromoterapia	Utiliza as cores do espectro solar – vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, anil e violeta – para restaurar o equilíbrio físico e energético do corpo. Na cromoterapia, as cores são classificadas em quentes (luminosas, com vibrações que causam sensações mais físicas e estimulantes – vermelho, laranja e amarelo) e frias (mais escuras, com vibrações mais sutis e calmantes – verde, azul, anil e violeta).
Dança circular	Prática expressiva corporal, geralmente realizada em grupos, que utiliza a dança de roda, o canto e o ritmo para favorecer a aprendizagem e a interconexão harmoniosa e promover a integração humana, o auxílio mútuo e a igualdade visando o bem-estar físico, mental, emocional e social.

Geoterapia	Consiste na utilização de argila, barro e lamas medicinais, assim como pedras e cristais (frutos da terra), com objetivo de amenizar e cuidar de desequilíbrios físicos e emocionais por meio dos diferentes tipos de energia e propriedades químicas desses elementos.
Hipnoterapia	Conjunto de técnicas que, por meio de intenso relaxamento, concentração e/ou foco, induz a pessoa a alcançar um estado de consciência aumentado que permita alterar uma ampla gama de condições ou comportamentos indesejados, como medos, fobias, insônia, depressão, angústia, estresse, dores crônicas. Pode favorecer o autoconhecimento e, em combinação com outras formas de terapia, auxilia na condução de uma série de problemas
Homeopatia Essenciais (Rename).	Homeopatia é uma abordagem terapêutica de caráter holístico e vitalista que vê a pessoa como um todo, não em partes, e cujo método terapêutico envolve três princípios fundamentais: a Lei dos Semelhantes; a experimentação no homem sadio; e o uso da ultra diluição de medicamentos. Envolve tratamentos com base em sintomas específicos de cada indivíduo e utiliza substâncias altamente diluídas que buscam desencadear o sistema de cura natural do corpo.
Imposição de mãos	Prática terapêutica secular que implica um esforço meditativo para a transferência de energia vital (Qi, prana) por meio das mãos com intuito de restabelecer o equilíbrio do campo energético humano, auxiliando no processo saúde-doença.
Medicina antroposófica/antroposofia aplicada à saúde	Abordagem terapêutica integral que integra as teorias e práticas da medicina moderna com conceitos específicos antroposóficos, os quais avaliam o ser humano a partir da trimembração, quadrimembração e biografia, oferecendo cuidados e recursos terapêuticos específicos. Atua de maneira integrativa e utiliza diversos recursos terapêuticos para a recuperação ou manutenção da saúde, como aplicações externas, banhos terapêuticos, terapias físicas, arteterapia, aconselhamento biográfico, quirofonética.
Meditação	Consiste em treinar a focalização da atenção de modo não analítico ou discriminativo, a diminuição do pensamento repetitivo e a reorientação cognitiva, promovendo alterações favoráveis no humor e melhora no desempenho cognitivo, além de proporcionar maior integração entre mente, corpo e mundo exterior. A meditação amplia a capacidade de observação, atenção, concentração e a regulação do corpo-mente-emoções; desenvolve habilidades para lidar com os pensamentos e observar os conteúdos que emergem à consciência; facilita o processo de autoconhecimento, autocuidado e autotransformação; e aprimora as interações – pessoal, social, ambiental – incorporando a promoção da saúde à sua eficiência
Medicina Tradicional Chinesa – acupuntura	A medicina tradicional chinesa (MTC) utiliza como procedimentos diagnósticos, na anamnese integrativa, palpação do pulso, inspeção da língua e da face, entre outros; e, como procedimentos terapêuticos, acupuntura, ventosaterapia, moxabustão, plantas medicinais, práticas corporais e mentais, dietoterapia chinesa. A acupuntura estimula pontos espalhados por todo o corpo, ao longo dos meridianos, por meio da inserção de finas agulhas filiformes metálicas, visando à promoção, manutenção e recuperação da saúde, bem como a prevenção de agravos e doenças. A auriculoterapia é uma técnica terapêutica que promove a regulação psíquico-orgânica do indivíduo por meio de estímulos nos pontos energéticos localizados na orelha – onde todo o organismo encontra-se representado como um microsistema – por meio de agulhas, esferas de aço, ouro, prata, plástico, ou sementes de mostarda, previamente preparadas para esse fim.
Musicoterapia	Prática expressiva integrativa conduzida em grupo ou de forma individualizada, que utiliza a música e/ou seus elementos – som, ritmo, melodia e harmonia – num processo facilitador e promotor da comunicação, da relação, da aprendizagem, da mobilização, da expressão, da organização, entre outros objetivos terapêuticos relevantes, no sentido de atender necessidades físicas, emocionais, mentais, espirituais, sociais e cognitivas do indivíduo ou do grupo.

Naturopatia	Prática terapêutica que adota visão ampliada e multidimensional do processo vida-saúde-doença e utiliza um conjunto de métodos e recursos naturais no cuidado e na atenção à saúde
Osteopatia	Prática terapêutica que adota uma abordagem integral no cuidado em saúde e utiliza várias técnicas manuais para auxiliar no tratamento de doenças, entre elas a da manipulação do sistema musculoesquelético (ossos, músculos e articulações), do stretching, dos tratamentos para a disfunção da articulação temporomandibular (ATM), e da mobilidade para vísceras.
Ozonioterapia	Utiliza a aplicação de uma mistura dos gases oxigênio e ozônio, por diversas vias de administração, com finalidade terapêutica, e promove melhoria de diversas doenças.
Plantas medicinais – fitoterapia	As plantas medicinais contemplam espécies vegetais, cultivadas ou não, administradas por qualquer via ou forma, que exercem ação terapêutica e devem ser utilizadas de forma racional, pela possibilidade de apresentar interações, efeitos adversos, contra indicações.
Quiropraxia	Prática terapêutica que atua no diagnóstico, tratamento e prevenção das disfunções mecânicas do sistema neuromusculoesquelético e seus efeitos na função normal do sistema nervoso e na saúde geral. Enfatiza o tratamento manual, como a terapia de tecidos moles e a manipulação articular ou "ajustamento", que conduz ajustes na coluna vertebral e outras partes do corpo, visando a correção de problemas posturais, o alívio da dor e favorecendo a capacidade natural do organismo de autocura.
Reflexoterapia	Prática terapêutica que utiliza estímulos em áreas reflexas – os microssistemas e pontos reflexos do corpo existentes nos pés, mãos e orelhas – para auxiliar na eliminação de toxinas, na sedação da dor e no relaxamento.
Reiki	Prática terapêutica que utiliza a imposição das mãos para canalização da energia vital visando promover o equilíbrio energético, necessário ao bem-estar físico e mental. Busca fortalecer os locais onde se encontram bloqueios – “nós energéticos” – eliminando as toxinas, equilibrando o pleno funcionamento celular, e restabelecendo o fluxo de energia vital – Qi.
Shantala	Prática terapêutica que consiste na manipulação (massagem) para bebês e crianças pelos pais, composta por uma série de movimentos que favorecem o vínculo entre estes e proporcionam uma série de benefícios decorrentes do alongamento dos membros e da ativação da circulação.
Terapia Comunitária Integrativa	Prática terapêutica coletiva que atua em espaço aberto e envolve os membros da comunidade numa atividade de construção de redes sociais solidárias para promoção da vida e mobilização dos recursos e competências dos indivíduos, famílias e comunidades. Atua como instrumento de promoção da saúde e autonomia do cidadão
Terapia de florais	Prática terapêutica que utiliza essências derivadas de flores para atuar nos estados mentais e emocionais.
Termalismo social/crenoterapia	Prática terapêutica que consiste no uso da água com propriedades físicas, térmicas, radioativas e outras – e eventualmente submetida a ações hidromecânicas – como agente em tratamentos de saúde.

Yoga	Prática corporal e mental utilizada como técnica para controlar corpo e mente, associada à meditação. Entre os principais benefícios obtidos por meio da prática do yoga estão a redução do estresse, a regulação do sistema nervoso e respiratório, o equilíbrio do sono, o aumento da vitalidade psicofísica, o equilíbrio da produção hormonal, o fortalecimento do sistema imunológico, o aumento da capacidade de concentração e de criatividade e a promoção da reeducação mental com conseqüente melhoria dos quadros de humor, o que reverbera na qualidade de vida dos praticantes.
------	--

Fonte: Adaptado de Brasil, 2023.

Evidências científicas demonstram que as PICS, geram resultados positivos e contribuem de maneira direta e indireta para a eficácia do sistema de saúde brasileiro, tanto no setor privado quanto no público (Brasil, 2018d). São inúmeros e comprovados os benefícios decorrentes da sua utilização.

Essas práticas introduzem abordagens inovadoras no campo da atenção, valorizam o protagonismo do indivíduo ao estimular o autocuidado e a autonomia, ampliam a concepção do processo saúde-doença e diversificam as possibilidades de promoção da saúde e prevenção de agravos, favorecem a construção de vínculos terapêuticos, priorizam a qualidade de vida e o cuidado integral, contribuem para a resolutividade e a humanização da assistência e fortalecem a materialização dos princípios do Sistema Único de Saúde ao oferecer alternativas que respeitam as necessidades e singularidades dos sujeitos (Mendes, 2019; COREN-SP, 2023).

Entre os benefícios já observados, destacam-se ainda, a promoção do bem-estar físico e mental, o desenvolvimento da autoconsciência, a redução do estresse e da ansiedade, o relaxamento, a diminuição da pressão arterial, a redução do uso de medicamentos, o alívio da dor, a melhora da qualidade do sono e o fortalecimento do sistema imunológico, entre inúmeros outros efeitos (Mendes, 2019; COREN-SP, 2023).

Entretanto, ainda persiste a necessidade de transformação nos paradigmas da saúde para que a efetivação e a disponibilização dessas práticas como cuidado sejam, de fato, concretizadas. Torna-se imprescindível superar a lógica centrada exclusivamente na doença e ampliar o enfoque para a promoção da saúde e a prevenção de agravos, sobretudo diante do envelhecimento populacional e da crescente prevalência de doenças crônicas e degenerativas. Para isso, faz-se necessário um esforço articulado, que envolve tanto a formação dos profissionais quanto o fortalecimento do suporte institucional.

## 5.2 As PICS e a Prática de Enfermagem: Qual a relação com a EPT?

As PICS propõem um cuidado continuado, humanizado e integral, contribuindo para

aumentar a resolubilidade do sistema, com qualidade, eficácia, eficiência, segurança e participação social e, por isso, a atuação multiprofissional é essencial, e a enfermagem têm um papel destacado na sua implementação e utilização (Mendes *et al.*, 2019).

A conexão entre as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e a Enfermagem fundamenta-se na compreensão do ser humano e de suas interrelações com o meio natural, em vez de se concentrar apenas na doença. Reconhecida como uma ciência humanística e humanitária, a enfermagem dedica-se à descrição e à explicação do ser humano em sua totalidade. As teorias que sustentam sua prática são congruentes e dialogam diretamente com a perspectiva holística proposta pelas PICS, enriquecendo a forma como se observa e se cuida do ser humano (COREN-SP, 2023).

Para Silva e Peduzzi (2006), a enfermagem é uma força política e social de grande relevância na construção das práticas de cuidado, desempenhando um papel indispensável para o desenvolvimento da sociedade. Essa profissão não apenas se preocupa com o tratamento de doenças, mas também com a promoção da saúde e o bem-estar dos indivíduos, reconhecendo a complexidade das interações humanas e sociais.

A enfermagem observa o indivíduo como um ser biopsicossocial, o que significa que considera os aspectos físicos, emocionais, psicológicos e sociais que influenciam a saúde. Essa perspectiva holística permite que esses profissionais realizem uma assistência abrangente, incorporando uma visão integrada que envolve o estímulo ao indivíduo para que assumam um protagonismo em seu próprio processo de cuidado, capacitando-os para a tomarem decisões sobre sua saúde, contribuindo para a melhoria clínica e para a qualidade de vida. Ao empoderar os indivíduos, a enfermagem fortalece a capacidade deles de gerenciar suas condições de saúde, promovendo um modelo de cuidado mais sustentável e eficaz (Batista, 2021).

Possivelmente em razão desses fatores, a enfermagem tenha sido a profissão que primeiro reconheceu as terapias complementares como prática, tendo o Conselho Federal de Enfermagem (COFEN) publicado em 1997 a Resolução nº 197 que estabeleceu e reconheceu a especialidade e/ou qualificação do profissional da enfermagem nas Terapias Alternativas, possibilitando assim, que os profissionais pudessem incluí-las como práticas no cuidado (Andrade, 2021).

Além deste, outros documentos respaldam a atuação da Enfermagem no âmbito das Práticas Integrativas e Complementares. Azevedo et al. (2019) apresentam os principais documentos de 2006 a 2019, que respaldam essa atuação, apresentados abaixo no Quadro 4:

**Quadro 4 - Documentos que respaldam a atuação da Enfermagem no âmbito das Práticas Integrativas e Complementares (2006–2019) (n=17).**

Nº	DOCUMENTO
1	Ministério da Saúde. Portaria nº 971 de 03 de maio de 2006. Aprova a PNPIC no SUS.
2	Ministério da Saúde. Portaria nº 853 de 17 de novembro de 2006. Inclui na Tabela de Serviços/classificações do Sistema de Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde do SUS o serviço de código 068 – PIC.
3	COFEN. Resolução nº 197/1997. Estabelece e reconhece as Terapias Alternativas como especialidade e/ou qualificação do profissional de Enfermagem.
4	COFEN. Resolução nº 362/2008. Regulamenta no Sistema COFEN/CORENs a atividade de acupuntura e dispõe sobre o registro da especialidade.
5	Ministério da Saúde. CNS. Recomendação nº 027 de 15 de outubro de 2009.
6	Ministério da Saúde. Informes da Atenção Básica nº 53. PIC no SUS: ampliação do acesso.
7	Ministério da Saúde. CNS. Recomendação nº 010, de 11 de agosto de 2011.
8	Ministério da Saúde. CNS faz recomendação sobre exercício da acupuntura. 2012.
9	World Health Organization. Traditional medicine strategy: 2014–2023.
10	COFEN. Resolução nº 500/2015. Revoga a Resolução COFEN nº 197/1997 e dá outras providências.
11	Ministério da Saúde. Portaria nº 145 de 11 de janeiro de 2017. Altera procedimentos na Tabela de Procedimentos do SUS para a Atenção Básica.
12	Ministério da Saúde. Portaria nº 849 de 27 de março de 2017. Inclui novas práticas na PNPIC (Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga).
13	Ministério da Saúde. Portaria nº 702 de 21 de março de 2018. Altera a Portaria de Consolidação nº 2/GM/MS (2017) para incluir novas práticas na PNPIC.
14	COFEN. Resolução nº 581/2018. Atualiza os procedimentos para registro de títulos de pós-graduação lato e stricto sensu concedidos a enfermeiros e aprova a lista das especialidades.
15	Embaixada da República Popular da China. Nota de esclarecimento ao Departamento de Atenção Básica do Ministério da Saúde. Nota nº 155/2018.
16	COFEN. Resolução nº 585/2018. Estabelece e reconhece a acupuntura como especialidade e/ou qualificação do profissional de Enfermagem.
17	Declaração de Paris de 2018, que reconhece a acupuntura como patrimônio imaterial da humanidade.

Fonte: Adaptado de Azevedo et al. (2019).

Nessa direção de pressupostos teóricos entre a Enfermagem e as PICS e o desenvolvimento de legislação específica para atuação neste campo, a Resolução do COFEN

mais recente de nº 739/2024, trouxe protagonismo e respaldo também à atuação dos técnicos de enfermagem, no seu artigo 3º, trazendo como competência da categoria:

Compete ao Técnico e ao Auxiliar de Enfermagem participar da execução das PICS, naquilo que lhes couber, sob a supervisão e orientação do Enfermeiro. Assim,

competem-lhes:

- a) Auxiliar o enfermeiro na assistência de enfermagem em PICS;
- b) Realizar as PICS conforme seu grau de habilitação, sob supervisão e orientação do enfermeiro (COFEN, 2024, p. 3).

Contudo, embora tenhamos regulamentação e respaldo, há poucos profissionais voltados a essa área e não há estudos que abordem especificamente a inserção das PICS na formação dos técnicos de enfermagem. Essa lacuna parece estar relacionada à ausência do tema na formação inicial dos enfermeiros que, posteriormente, atuam como docentes na educação profissional técnica e tecnológica.

Um exemplo elucidativo encontra-se na pesquisa realizada por Da Silva, Lima e Bastos (2015), na qual, entre os 40 professores investigados de um curso de graduação em enfermagem de uma instituição pública, apenas 3 (7,5%) relataram ter ouvido falar sobre Práticas Integrativas e Complementares em Saúde, enquanto 37 (92,5%) nunca tiveram qualquer contato com o assunto. Esses resultados corroboram estudo anterior, conduzido por Da Silva et al. (2013, *apud* Da Silva; Sousa; Bastos, 2015), em São Paulo, que apresentou achados semelhantes, ainda que em contexto distinto, evidenciando o amplo desconhecimento docente sobre essas práticas.

Com o intuito de aprofundar ainda mais a compreensão dessa realidade e mapear a produção científica acerca do tema, realizamos nesta investigação, uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para compreender o que já existe e identificar lacunas ainda não exploradas. Desta forma, foram consultadas as bases de dados e repositórios do Observatório do ProfEPT, da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e do Observatório do Mestrado em Pesquisa no Ensino da Saúde da Universidade Federal de Alagoas (Ufal).

A busca foi orientada pelos critérios de inclusão que abrangeram estudos em português e inglês, publicados entre 2018 e agosto de 2024, acesso ao texto completo e que abordassem o ensino das PICS no processo formativo em enfermagem. Foram excluídas produções sem relação direta com o ensino ou que não contemplassem a enfermagem.

Para a obtenção de estudos que atendessem aos critérios estabelecidos, utilizou-se os descritores “Terapias Complementares e Integrativas” associado ao descritor “Ensino”

(AND), mas não foram encontrados resultados. Do mesmo modo, a combinação dos descritores “Terapias Complementares e Integrativas” AND “Enfermagem” AND “Ensino” também não retornou publicações, enquanto a busca por “Terapias Complementares e Integrativas” AND “Enfermagem” resultou em apenas um estudo, o qual, entretanto, não apresentava referência direta ao ensino.

Assim, considerando a ausência de resultados que atendessem aos critérios de inclusão estabelecidos, optou-se pela utilização do sinônimo do descritor para ampliar o alcance da busca. Foi empregada, então, a combinação do termo relacionado “Práticas Integrativas e Complementares” com o descritor principal “Ensino”, por meio do operador booleano AND (“Práticas Integrativas e Complementares” AND “Ensino”), o que possibilitou a seleção de publicações mais pertinentes.

Após a aplicação dos descritores e dos critérios de elegibilidade, foram identificadas 96 produções. Dessas, 86 foram excluídas por não abordarem o ensino das PICS na formação em enfermagem. Restaram 10 publicações, como apresentado na Tabela 1.

**Tabela 1 – Resultados da Revisão Sistemática da Literatura**

<b>Base de dados/ repositório</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos Excluídos</b>	<b>Trabalhos Incluídos</b>	<b>Observações</b>
Observatório ProfEPT	0	0	0	Não foram encontrados trabalhos nem produtos educacionais sobre a temática.
Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)	38	33	5	Trabalhos relacionados ao ensino na graduação.
Biblioteca Virtual em Saúde (BVS)	56	52	4	Trabalhos com enfoque na graduação em enfermagem
Observatório do Mestrado em Pesquisa Ensino da Saúde – UFAL	2	1	1	Uma dissertação relevante ao tema com foco no ensino superior em enfermagem
<b>Total</b>	<b>96</b>	<b>86</b>	<b>10</b>	<b>Produções voltadas à graduação em enfermagem.</b>

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

Como podemos observar, na base de dados do Observatório do ProfEPT, não foram encontrados trabalhos ou Produtos Educacionais (PE) relacionados à temática, evidenciando a

ausência de práticas pedagógicas voltadas às PICS nos Institutos Federais. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), foram identificados 38 trabalhos, sendo 33 excluídos por não se alinharem à proposta da pesquisa. Os cinco estudos remanescentes tratavam do ensino das PICS no ensino superior. Na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), das 56 publicações encontradas, apenas quatro abordavam o tema, igualmente restritas à graduação. Já no Observatório do Mestrado em Pesquisa no Ensino da Saúde da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), foram localizadas duas dissertações, das quais apenas uma era pertinente e também vinculada ao ensino superior.

Adicionalmente, realizou-se a busca no idioma inglês, utilizando os descritores “*Complementary Therapies*” AND “*Education*” AND “*Nursing*”, nas mesmas plataformas e de acordo com os critérios de elegibilidade previamente estabelecidos. Nessa etapa, foram encontrados resultados apenas na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), totalizando 19 artigos. Desses, apenas três abordavam o ensino; contudo, dois eram duplicados e um já havia sido identificado na busca em português, resultando em apenas um estudo válido para análise. Esse estudo estava direcionado ao ensino e à pesquisa das PICS no âmbito universitário.

Assim, verifica-se que, embora existam produções científicas que relacionam o ensino das PICS à enfermagem, seja em português ou em inglês, sua concentração permanece restrita à graduação, sem registros voltados à formação técnica no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Em virtude da escassez de estudos voltados à formação técnica de nível médio, optou-se por considerar as pesquisas do ensino superior como referência, a fim de compreender desafios que, presumivelmente, também se manifestam, e de forma potencialmente mais crítica, na formação técnica, considerando que os enfermeiros em formação tendem a ocupar futuramente posições docentes nos cursos técnicos de enfermagem. Abaixo no quadro 5, segue uma síntese dos trabalhos selecionados:

**Quadro 5 – Trabalhos identificados sobre o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na formação em enfermagem (2018–2024).**

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Público-alvo do Ensino</b>
Práticas Integrativas e Complementares, Formação Acadêmica e Ambiente Universitário Saudável	Medeiros, Natasha Teixeira	2021	BDTD	Tese	Universitários de cursos da saúde de seis universidades
Práticas Integrativas e Complementares: Construção de Tecnologia Educativa para Alunos da	Paiva, Germana Silva	2022	BDTD	Dissertação	Acadêmicos de superior Enfermagem

<b>Título do Trabalho</b>	<b>Autor(es)</b>	<b>Ano</b>	<b>Base de Dados</b>	<b>Tipo de Trabalho</b>	<b>Público-alvo do Ensino</b>
Graduação em Enfermagem					
Práticas Integrativas e Complementares na Formação dos Acadêmicos de Enfermagem em uma Universidade Privada no Município do Rio de Janeiro	Batista, Cássia de Castro	2021	BDTD	Dissertação	Acadêmicos de Enfermagem
Gestão do Ensino em Práticas Integrativas e Complementares na Formação do Enfermeiro Generalista	Alves, Murilo Pedroso	2022	BDTD	Tese	Acadêmicos de Enfermagem
As Plantas Medicinais e as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na Formação do Enfermeiro em Campo Grande, Mato Grosso do Sul	Lara, Sandra Demétrio.	2020	BDTD	Dissertação	Acadêmicos de Enfermagem
Ensino das Práticas Integrativas e Complementares nos Cursos de Enfermagem do Estado de São Paulo	Oliveira, Tatiane Alves et al.	2020	BVS	Artigo	Cursos de Enfermagem de nível superior
Formação em Práticas Integrativas e Complementares em Saúde: Desafios para as Universidades Públicas	Nascimento et al.	2018	BVS	Artigo	Cursos de saúde em IES públicas
Terapias Complementares na Educação, Extensão Comunitária e Pesquisa em Enfermagem	Sousa et al.	2021	BVS	Relato de Experiência	Estudantes, profissionais e usuários do SUS
Ensino das Práticas Integrativas e Complementares na Formação da Enfermagem	Calado et al.	2019	BVS	Artigo Relato de Experiência	Acadêmicos de Enfermagem
Complementary and integrative therapies in the scope of nursing: legal aspects and academic-assistance panorama	Azevedo et al.	2019	BVS	Estudo documental	Ensino, pesquisa, atividades extensionistas nas universidades
Práticas Integrativas e Complementares na Formação: Visão de Egressos de Enfermagem	Duarte, Elza Marculino	2021	UFAL / MPES	Dissertação	Egressos de Enfermagem

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Partindo para uma análise dessas produções, podemos antecipar que as lacunas identificadas transcendem a mera ausência das PICS nos currículos da formação técnica de nível médio e a limitada discussão para sua implementação, mas também revelam fragilidades

nas propostas pedagógicas das graduações em enfermagem, expondo entraves estruturais que dificultam a consolidação das PICS como eixo formativo consistente em ambos os níveis.

Os estudos de Oliveira et al. (2020) e Nascimento et al. (2018) mostram que a oferta de disciplinas sobre PICS nos cursos de graduação em enfermagem ainda é limitada e pouco estruturada. No levantamento realizado por Oliveira et al. (2020), por exemplo, em 172 instituições de ensino superior no estado de São Paulo, apenas 18% apresentavam disciplinas relacionadas às PICS, sendo a maioria optativas e com carga horária média reduzida, o que a autora considerou como fator de comprometimento na efetividade do ensino dessa abordagem no processo formativo. Além disso, os currículos analisados pelos autores demonstraram fragilidades quanto à inserção sistemática e interdisciplinar das PICS, uma vez que sua presença ocorre, na maioria das vezes, por iniciativa individual de docentes ou por meio de disciplinas eletivas e projetos de extensão.

Essa constatação é também reforçada por Sousa et al. (2021), que relatam experiências pontuais de inserção das PICS no ensino superior em disciplinas como Saúde da Mulher, Saúde Coletiva e Saúde do Idoso, com destaque para ações vivenciais, rodas de conversa, meditação, aromaterapia e outras atividades complementares. Apesar do impacto positivo dessas ações, os autores reconhecem a ausência de diretrizes institucionais que consolidem e garantam a permanência dessas práticas nos currículos.

De modo semelhante, a tese de doutorado de Medeiros (2021) realizou um amplo diagnóstico situacional envolvendo 1.447 universitários de cursos da área da saúde, entre eles a enfermagem. O estudo aponta que menos da metade dos estudantes possuíam conhecimento ou haviam feito uso das PICS, embora a maioria demonstrasse interesse. Além disso, a autora destaca que a formação acadêmica em saúde ainda é incipiente em relação à temática, sendo a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares desconhecida por grande parte dos discentes.

Já Lara (2020) ao analisar Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) em instituições de Campo Grande/MS, identificou a ausência formal das PICS nos currículos, com menções pontuais ao uso de plantas medicinais. A autora concluiu que os acadêmicos terminam a graduação sem contato estruturado com as PICS, e que as instituições não atendem plenamente às Diretrizes Curriculares Nacionais da Enfermagem no que tange à integralidade do cuidado e valorização de saberes tradicionais e populares.

Ao avaliar a percepção de acadêmicos de enfermagem sobre a inserção das PICS no currículo de uma universidade privada no Rio de Janeiro, Batista (2021) identificou grande interesse dos estudantes pelo tema, mas também uma ausência de conteúdo formal sobre PICS

no percurso formativo. Assim, a autora propõe como estratégias de intervenção a inclusão de palestras, oficinas e rodas de conversa em eventos acadêmicos, bem como a criação de linhas de pesquisa e extensão sobre o tema. No entanto, reforça que essas ações ainda dependem do interesse individual de docentes e da abertura institucional, e não fazem parte de um projeto pedagógico consolidado.

Corroborando com essas constatações, Alves (2022), Duarte (2021) e Paiva (2022), defendem como estratégias para a superação da prática dispersa e desarticulada do ensino das PICS nas instituições, a articulação em rede e a integração das PICS nas estruturas curriculares, utilizando-se do uso de metodologias ativas, com o objetivo de facilitar o seu ensino. Neste contexto, destacam a necessidade de reformulações curriculares alinhadas às diretrizes do SUS e da PNPIC, ao mesmo tempo que reconhecem, a dificuldade em romper com o paradigma biomédico e integrar os aspectos emocionais, espirituais e energéticos no ensino e na prática profissional

Além das questões curriculares, as pesquisas selecionadas nesta revisão, reafirmam a ausência de formação específica para os docentes relacionados às PICS. Muitos profissionais atuam por interesse pessoal, sem respaldo institucional ou formação continuada, sendo insuficiente para sustentar uma abordagem mais profunda e contínua, o que compromete a qualidade e a consolidação do ensino.

Os estudos analisados reconhecem, portanto, o potencial das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na formação de profissionais mais sensíveis e preparados para o cuidado integral, ao mesmo tempo que reforçam as dificuldades para sua inserção no ensino da enfermagem e as estratégias necessárias para superá-las. Observa-se que ainda há um descompasso entre as diretrizes das políticas públicas e sua efetiva aplicação nos processos formativos, especialmente no que se refere à inserção dessas práticas desde os níveis iniciais da formação profissional.

A ausência de discussões sobre as PICS nos currículos dos cursos técnicos e o pouco incentivo na formação superior resulta em um número muito limitado de profissionais que conhecem e atuam com essas práticas. As consequências da ausência ou carência desse conhecimento limita o acesso dos estudantes a saberes que favorecem a integralidade, a humanização e o reconhecimento de práticas complementares no cuidado em saúde, e por isso, enfatiza-se a importância da ampliação, divulgação e a incorporação destas técnicas no ensino da enfermagem, com disciplinas teórico-práticas de métodos alternativos de cuidados.

As PICS assumem um caráter contra-hegemônico na formação e confrontam o modelo biomédico de atenção, historicamente alinhado a práticas neoliberais e capitalistas. Sendo

assim, seu ensino adota o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, agregando as questões técnicas a uma formação crítica e humanística, permitindo ao estudante uma compreensão adequada sobre a sociedade e suas diversidades (Ferreira, 2019).

Ademais, é imprescindível entender que o trabalho da enfermagem, aqui evidenciado pelos técnicos em enfermagem, não pode ser simplificado e reduzido a práticas tecnicistas. Com isso, reconhece-se a EPT como um espaço privilegiado para a construção de novas práticas sociais em saúde, ao alinhar seus princípios de formação integral, omnilateralidade e politecnicidade com os objetivos das PICS.

Portanto, ao defender o ensino das PICS na EPT, defende-se uma educação que proporcione aos profissionais de saúde uma diversidade de modelos terapêuticos, permitindo-lhes transitar entre diferentes paradigmas para compreender e intervir nos processos de adoecimento da sociedade contemporânea, reforçando uma perspectiva de reconstrução das práticas de saúde, profundamente conectada à essência e à prática da enfermagem, bem como aos princípios formativos da EPT.

### **5.3 O processo de aprender e ensinar em Saúde por meio de Freire e Ausubel**

Considerar as PICS na formação dos técnicos em enfermagem implica primeiramente reconhecer que há necessidade de se transformar o modelo tradicional de ensino. Isso requer uma reorganização das abordagens pedagógicas, uma reorientação das práticas e a elaboração de novos paradigmas, acompanhados de uma avaliação contínua do processo. É essencial criar um espaço pedagógico que integre saberes, práticas e fundamentos, promovendo uma formação integral que possibilite uma assistência também integral (Calado *et al.*, 2019).

A transformação do modelo tradicional de ensino deve ser capaz de promover no aluno a vontade de aprender e de buscar os próprios conhecimentos, assim, os autores Pertille; Dondé e De Oliveira (2020), recomendam métodos ativos de aprendizagem e a incorporação de tecnologias de ensino, que tragam novas práticas no ensino-aprendizagem.

Para inserir as PICS neste contexto, faz-se necessário ir além, no sentido de problematizar a necessidade do ensino, das pesquisas e das capacitações, para ampliar e incorporar essas técnicas como medidas terapêuticas complementares e sua implementação teórica e prática nos componentes curriculares para tornar os profissionais aptos a utilizar e disseminar esse recurso e nova forma de fazer cuidado. Assim, os enfermeiros docentes desempenham um papel fundamental na formação dos futuros profissionais técnicos. Sua relevância se dá principalmente, a partir do momento que o mesmo atua como mediador do

conhecimento técnico-científico e dos métodos apropriados para o ensino da temática (Duarte; Lunardi; Barlem, 2016; Alves *et al.*, 2019).

Desta forma, pensa-se que a mudança efetiva, com visão holística e aplicabilidade das terapêuticas complementares, deve ocorrer a partir da formação dos docentes. Neste caso, acredita-se que uma formação docente baseada nestes saberes resgata o princípio de formação humana em sua totalidade e contribuirá sobremaneira na formação politécnica e omnilateral, tanto para educadores, quanto para os estudantes, considerando o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e a cultura como diferentes formas de criações da sociedade, proporcionando uma formação integral do sujeito trabalhador (Ferreira, 2013; Lopes; Lima., 2020).

Então, nessa perspectiva de uma nova forma de ensinar e do que ensinar, Dos Santos Pennafort *et al.* (2012) contribuem ao afirmar que com a formação acadêmica, a atualização técnico-científica e pedagógica, somadas a afinidade com as PICS e aliadas às questões éticas que direcionam a profissão, o docente enfermeiro estará preparado e respaldado para assumir essa nova perspectiva do ensino, com possibilidade de formar profissionais de enfermagem autônomos, críticos e reflexivos.

Quanto à abordagem da temática em sala de aula, é fundamental que nesse processo o aluno se torne o foco das atividades. A utilização de oficinas, onde os alunos possam vivenciar atividades práticas da área, por exemplo, e a criação de amplos espaços de discussão, possibilitam a abordagem destas práticas integrativas e complementares na educação profissional, buscando a substituição do modelo tradicional de ensino, centrado em aulas expositivas e das formas de cuidado enraizado no modelo biomédico de saúde (Pertille; Dondé; De Oliveira, 2020).

No entanto, para a inclusão de novas tecnologias de ensino que utilizem metodologias ativas é necessário planejamento prévio, organizado em etapas que possibilitem aos estudantes irem ao campo, observarem a aplicação dessas terapêuticas, entrevistarem profissionais atuantes na área, entre outros (Randow *et al.*, 2016; Azevedo *et al.* (2019). Saber como configurar atividades a serem desenvolvidas em sala de aula ou fora dela é, para Zabala (1998), um dos elementos que devem ser mais claros na composição do planejamento docente.

Nesse sentido, acredita-se que a implementação de uma sequência didática (SD), como recurso de ensino, pode ser uma estratégia que proporciona linearidade e motivação no desenvolvimento do conteúdo, pois “diferentemente de uma simples justaposição de atividades, as ações que compõem uma Sequência Didática são planejadas com o propósito

de alcançar um objetivo geral de aprendizagem voltadas para a realização de metas educacionais específicas (Zabala, 1998, p. 18)”.

Por isso, ao se planejar uma SD, os desenvolvedores, a partir de referenciais e parâmetros, devem definir como ocorrerá o encadeamento das tarefas; como se dará o processo comunicativo e o estabelecimento de vínculos entre os sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender; o modo como se dará a organização da turma, grande grupo, grupos fixos ou variáveis; as adaptações de espaços e tempos; se os conteúdos serão organizados no contexto de disciplinas ou de forma global; a disponibilidade e o modo de utilização das ferramentas didáticas; a pretensão da avaliação e classificar, formar ou diagnosticar, os recursos utilizados para tais funções (Zabala, 1998).

Sob a perspectiva dos referenciais, é importante ressaltar que o planejamento de uma SD requer do desenvolvedor uma filiação a teorias e métodos específicos. Ou seja, é imprescindível a definição de abordagens de ensino que irão alicerçar as atividades propostas (Bego; Alves; Giordan, 2019). Diante desses apontamentos, consideramos como fundamentais os referenciais da pedagogia libertadora de Paulo Freire, onde “ Educar é problematizar, e dialogar em torno da realidade” (Dickmann, 2019) e na aprendizagem significativa de David Ausubel, especialmente quando se trata de pensar novas formas de ensinar e aprender em saúde, alinhadas aos objetivos das Práticas Integrativas e Complementares.

Ao considerar as perspectivas de Freire, reconhecemos o que ele chama de “caminho da libertação” pela humanização, onde tanto o educador quanto o educando se humanizam no processo educativo, que implica nas práxis ação-reflexão-ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo (Freire, 1987). Nesse processo pedagógico, o papel do educador requer uma postura crítica constante que orienta os educandos na busca pela libertação que envolve o uso do diálogo, da problematização, da integração e da interdisciplinaridade, além do reconhecimento que o educador não possui o saber absoluto e esteja aberto ao novo e se comprometa com uma reciclagem contínua, buscando informação, formação e a construção de processos coletivos de aprendizado (Dickmann, 2019).

Uma educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, mas um ato cognoscente que precisa reconhecer os educadores e educandos como seres que estabelecem relação dialógica, humanizante e horizontal, que servem à libertação, pois quando educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, supera-se o intelectualismo alienante, autoritarismo do educador “bancário” e supera-se consciência

ingênuas (Freire, 1987; Carneiro-Zunino, 2021).

Sob a perspectiva da Teoria de Aprendizagem de David Ausubel, destaca-se a importância dos conhecimentos prévios dos alunos, também chamados de subsunçores, que atuam como âncoras para o aprendizado. Esses conhecimentos representam o que os estudantes já sabem sobre o tema a ser trabalhado e estão organizados cognitivamente em suas mentes (Ausubel, *apud* Moreira, 2012).

Para Ausubel (1963, *apud* Moreira, 2012), a aprendizagem significativa só acontece se o estudante tiver disposição para aprender, se o material utilizado for potencialmente significativo e se relacionar de forma não arbitrária buscando resgatar conhecimentos prévios em sua estrutura cognitiva. Esse processo resulta em uma aprendizagem que não é literal nem arbitrária, mas que promove significado.

Dessa forma, compreende-se que os elementos da pedagogia libertadora de Paulo Freire e da teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel não apenas subsidiam o processo educativo no ensino da saúde e das PICS, mas são fundamentais para repensar criticamente a formação de professores enfermeiros que atuam na educação profissional tecnológica, pois muitos não receberam preparação didático-pedagógica suficiente para mediar processos de aprendizagem que vão além da técnica. É justamente aqui que os referenciais de Freire e Ausubel ganham centralidade.

Enquanto Freire oferece uma compreensão da educação como prática de liberdade, centrada na problematização da realidade, no diálogo e na humanização dos sujeitos, Ausubel traz contribuições valiosas para pensar o ensino a partir dos conhecimentos prévios dos estudantes, respeitando sua trajetória e promovendo aprendizagens com significado. Portanto, inspirada por esses autores, defende-se que uma formação docente que promova reflexividade crítica das práticas educativas, como propõe Freire, aliada a uma abordagem que favoreça a aprendizagem significativa, como sugere Ausubel, pode transformar os cursos técnicos em espaços de construção coletiva do saber e do cuidado, rompendo com o modelo bancário e fragmentado de ensino.

Assim, a próxima seção apresenta o delineamento metodológico que orientou a construção desta pesquisa e do produto educacional, explicitando sua natureza, método, as escolhas de abordagem, etapas metodológicas, público-alvo, os procedimentos de coleta e análise de dados, bem como os critérios éticos que nortearam a pesquisa.

## **6. METODOLOGIA DA PESQUISA**

Esta seção tem como objetivo apresentar e justificar as escolhas metodológicas que foram feitas nesta investigação. Inserida na linha de pesquisa 1 das Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, e no Macroprojeto 3 de Práticas Educativas no Currículo Integrado, esta pesquisa abriga reflexões sobre a necessidade e importância do ensino das PICS na formação da enfermagem, especialmente a nível da EPT, ao serem consideradas como práticas inovadoras no cuidado em saúde, que priorizam a qualidade de vida e o ser humano na sua integralidade, com uma visão ampliada do processo saúde-doença e promoção do cuidado e autocuidado humano em nível individual, familiar e coletivo.

Ressalta-se que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Alagoas (CEPSH/Ifal), CAAE nº 85651524.9.0000.0195, em 17 de abril de 2025 (Anexo A).

### **6.1 Concepção epistemológica, natureza, objetivos e método da pesquisa**

Para que esta investigação alcançasse seus objetivos, adotou-se como método a pesquisa-ação colaborativa, com abordagem qualitativa, pois revelou-se como uma pesquisa social, de cunho participativo e construção coletiva, com estreita articulação entre os participantes da investigação, na tentativa de mediar uma situação ou um problema constitutivo do seu contexto social (Thiollent, 2011).

Segundo Thiollent (2011), a pesquisa-ação visa o levantamento de soluções e propostas de ações, elevando o nosso conhecimento acerca de uma determinada situação, com vistas a uma atividade transformadora da realidade concreta identificada. Neste contexto, a pesquisa-ação possui uma função política por estar intimamente relacionada ao tipo de ação proposta e os atores considerados, podendo ser também considerada, segundo Tripp (2005), como uma pesquisa-ação educacional, pois utiliza como estratégia o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos.

Consequentemente, foi necessário também pensar nesta pesquisa como colaborativa, pois segundo Ibiapina (2008, p. 4), se trata de um tipo de investigação que aproxima duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação contínua de professores que se impera por uma relação dialógica na prática docente a partir de intervenções que possam melhorar o trabalho do professor.

Neste sentido, a autora André (1995) contribui ao afirmar que os conhecimentos se constroem na ação e na interação. Ou seja, a investigação nesse âmbito surge de questões voltadas a uma solução mais teórica ou mais prática, a uma disciplina ou um conjunto delas, mas o importante é que em qualquer uma dessas situações é o envolvimento efetivo dos participantes, seja na definição do tema ou problema a ser pesquisa, seja no planejamento dos passos a serem seguidos para sua elucidação. Enfatiza, portanto, apropriação de conhecimentos, assim como a criação de coletivos colaborativos, que permitam a partilha de conhecimentos e a construção conjunta de novos conhecimentos.

Quanto ao caráter qualitativo da pesquisa, buscou-se compreender a natureza dos fenômenos, sem se preocupar com quantificações ou estatísticas. O objetivo é "gerar resultados a partir dos significados dos fenômenos estudados". Nesse contexto, foi fundamental a reflexão dos atores sociais envolvidos na pesquisa, que são levados a refletir sobre suas ações e as consequências dessas ações para a realidade na qual estão inseridos (Menezes, 2020; Silva, 2014).

A investigação desenvolvida também assumiu uma classificação, com relação aos objetivos, como exploratória e descritiva, pois de acordo com Gil (2002), os fenômenos estudados ultrapassam a simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Nesse caso, tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Com relação ao objetivo exploratório, buscou-se identificar se os docentes conhecem e ensinam em suas aulas outras formas de abordagem em saúde, como as PICS e quanto aos objetivos descritivos, foram materializadas a partir das análises de dados após a aplicação do questionário.

Diante dos procedimentos metodológicos estabelecidos, toda a pesquisa também teve sua discussão à luz do materialismo histórico dialético. Pois, como teoria do conhecimento tem como meta não só interpretar como transformar a realidade, dado que esta corrente filosófica, reconhece o papel político do ser humano enquanto agente social de transformação da realidade, através da análise e interpretação dialogada (Fonseca, 2006).

Marx, ao discutir o materialismo histórico-dialético, enfatiza que as mudanças sociais decorrem das necessidades impostas pela prática de trabalho, e que as transformações do trabalho geram modificações na sociedade. Essa perspectiva reforça a ideia de que o saber é uma construção colaborativa entre prática e teoria. A união entre a educação pelo trabalho e o envolvimento da comunidade e dos profissionais de saúde na construção do conhecimento é essencial para a troca de saberes (Guimarães *et al.*, 2024).

Para Guimarães *et al.* (2024) compreender a complexidade da prática profissional da enfermagem à luz do materialismo histórico-dialético permite entender a amplitude das ações desses profissionais e os reflexos que promovem na saúde da comunidade. Isso resulta em benefícios como a ampliação do acesso aos serviços de saúde e a redução das necessidades de atenção secundária e terciária (média e alta complexidade).

Nessa direção, esta pesquisa orienta-se pela práxis transformadora, buscando integrar teoria e prática por meio da pesquisa-ação colaborativa, em que o conhecimento científico se alia à participação social na construção de soluções para os problemas identificados.

## **6.2 Lócus da pesquisa**

A pesquisa de campo ocorreu no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas (Ifal), Campus Avançado Benedito Bentes, localizado na capital do Estado de Alagoas, na cidade de Maceió. Este campus foi escolhido por ser o único na rede federal de ensino no estado de Alagoas, que oferece o curso técnico de nível médio em enfermagem, uma vez que esta pesquisa propõe a abordagem das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

## **6.3 Participantes da pesquisa e instrumentos de coleta de dados**

Para realização desta pesquisa, estimou-se, primariamente atingir o público-alvo de 09 docentes atuantes no curso Técnico de Enfermagem do Ifal- Campus Benedito Bentes. No entanto, no período de coleta de dados entre junho e julho de 2025, apenas 06 docentes encontravam-se ativos e o total de 05 participaram da pesquisa.

Optou-se por incluir todos os docentes ativos da área do Curso Técnico de Enfermagem, pela possibilidade de articular a temática das PICS de maneira ampla dentro dos componentes curriculares, por se tratar de recursos terapêuticos que contemplam o sujeito na sua integralidade, nas suas diversas fases de vida e nos mais variados ambientes sociais e de cuidado. Isto, por sua vez, possibilita a formação de egressos qualificados, numa perspectiva omnilateral, aptos a ocupar as vagas nos postos de trabalhos de maneira crítica e reflexiva.

A participação dos docentes se deu na fase diagnóstica e na fase de aplicação e avaliação do produto educacional. Desta forma, os instrumentos de coleta de dados foram os questionários semi estruturados, disponibilizados através da plataforma *Google forms*, pois, conforme Gil (2002), essas estratégias de interrogação são eficazes para produzir dados a partir da perspectiva dos participantes da pesquisa, permitindo reunir informações sobre o que

eles sentem, desejam, creem, sabem ou fazem em relação ao tema proposto. Além disso, o questionário é considerado um método rápido e de baixo custo, que não requer treinamento de pessoal e garante o anonimato dos respondentes.

O questionário semi estruturado aplicado na fase diagnóstica (Apêndice B) incluiu perguntas fechadas e abertas para reconhecimento do perfil de cada docente, disciplina ministrada, perguntas acerca do seu processo formativo e sobre o seu conhecimento acerca das PICS, entre outras perguntas pertinentes ao objeto de pesquisa. Destaca-se que os participantes da pesquisa só tiveram acesso ao questionário diagnóstico, após a assinatura do TCLE (Termo de consentimento livre e esclarecido) e foram orientados a guardar, salvar ou imprimir uma cópia deste documento.

No tocante ao questionário semi estruturado de avaliação (Apêndice C), este permitiu a avaliação da aplicabilidade e da relevância do Produto Educacional (PE), entre outros aspectos, no que se refere à sua prática educativa.

Ressalta-se que a pesquisadora também utilizou dados do seu diário de pesquisa que a permitiu registrar, de forma sistemática e reflexiva, percepções, impressões e acontecimentos vivenciados ao longo do estudo.

Todos os dados obtidos da coleta de dados foram acondicionados em local adequado, sob a guarda da pesquisadora responsável, visando a manutenção do sigilo e a identidade dos participantes. Os dados e as informações coletadas serão armazenados por um período de (05) cinco anos, contabilizados a partir da finalização da pesquisa, em drive físico / dispositivo eletrônico local, apagando todo o registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou “nuvem”, conforme estabelece o item 3.2 da Carta Circular nº 1/2021 - CONEP/SECNS/MS, de 03 de março de 2021.

#### **6.4 Fases da pesquisa-ação e procedimentos metodológicos**

Para atender aos objetivos propostos nesta pesquisa, o percurso metodológico foi organizado em três etapas principais: Pesquisa Diagnóstica e Análise dos Dados, Elaboração do Produto Educacional, Aplicação e Avaliação do Produto Educacional.

A primeira etapa, denominada pesquisa diagnóstica e análise de dados, desenvolveu-se em duas fases complementares. Na primeira, realizou-se a análise documental do Plano Pedagógico do Curso Técnico de Nível Médio em Enfermagem do IFAL, no que tange ao ensino das Práticas Integrativas e Complementares no currículo de formação de profissionais técnico em enfermagem na EPT.

Na segunda fase, conduziu-se a pesquisa com os docentes do referido curso. Para tanto, aproveitou-se uma reunião pedagógica, realizada no mês de junho de 2025, como espaço de apresentação da temática da pesquisa e de escuta das opiniões dos docentes sobre sua pertinência. Esse momento possibilitou captar impressões e percepções iniciais do grupo. Ao final do encontro, distribuiu-se o convite de participação (Apêndice D), que continha, além da exposição dos objetivos do estudo, os códigos QR Code para acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ao questionário diagnóstico.

A segunda etapa correspondeu à elaboração do Produto Educacional no qual, a partir das problemáticas encontradas na fase diagnóstica, foi desenvolvida sequência didática voltada ao curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT que será apresentada na seção 8 desta pesquisa. O curso resultante da SD foi realizado em formato híbrido. As unidades teóricas foram realizadas de maneira online e construídas com recursos digitais da plataforma *google classrom*, pela maior praticidade e para aplicação e acesso.

A seleção dos conteúdos e as orientações pedagógicas do PE foram definidas a partir da análise dos dados coletados na fase diagnóstica e mantiveram caráter dinâmico e flexível, admitindo ajustes posteriores a partir da avaliação realizada pelos docentes, em consonância com a perspectiva de construção colaborativa proposta pela pesquisa.

A terceira etapa consistiu na aplicação e avaliação do produto educacional, efetivada mediante a oferta do curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT, direcionado aos docentes do Curso Técnico em Enfermagem do IFAL. Ao término das atividades, os participantes responderam a um questionário semi estruturado online pelo *google forms*, elaborado com o objetivo de avaliar a aplicabilidade, a relevância e a contribuição do curso para suas práticas educativas.

O questionário de avaliação contemplou questões fechadas e abertas. As questões fechadas foram organizadas em escala Likert de seis pontos: 1. Concordo totalmente; 2. Concordo parcialmente; 3. Discordo integralmente; 4. Discordo parcialmente; 5. Prefiro não responder; 6. Não sei responder. Já as questões abertas, foram destinadas a captar percepções qualitativas sobre o curso (Apêndice C). Ressalta-se que, em ambas, foi dada ao participante a opção de responder ou não às perguntas, preservando sua autonomia e liberdade de manifestação, sem qualquer prejuízo à participação na pesquisa, em consonância com os princípios éticos que regem os estudos com seres humanos.

Por fim, as informações obtidas subsidiaram a análise dos resultados da aplicação do PE e a identificação de possíveis ajustes necessários ao delineamento final do produto educacional, permitindo concluir de forma consistente seu processo de elaboração.

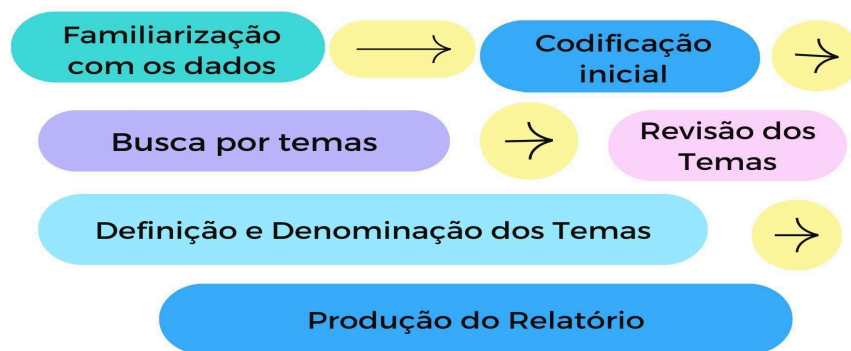
## 6.5 Concepção orientadora da análise de dados

O material coletado na fase diagnóstica e de avaliação foi submetido a Análise Temática (AT). Considerada como uma técnica para a análise de dados com abordagem qualitativa, tem como objetivo identificar, codificar, analisar, interpretar, registrar e expor temas oriundos do corpus da pesquisa (Braun e Clarke, 2006, *apud* Souza, 2019). A AT utilizada foi a de abordagem indutiva, ou seja, não pretendeu partir de uma grade pronta de categorias ou temas, isto é de uma codificação preexistente. Neste caso, a análise foi guiada pelos dados (Souza, 2019).

Arelado a isso, é importante frisar que os temas foram identificados, a partir de uma abordagem semântica, ou seja, os temas foram identificados dentro dos significados explícitos ou superficiais dos dados e o analista não esteve à procura de qualquer elemento além daquilo que os participantes explicitaram, disseram ou escreveram (Rosa; Mackedanz, 2021).

As etapas para a realização da análise seguiram o modelo descrito por Braun & Clarke (2006, *apud* Rosa e Mackedanz, 2021), constituído em 06:

Figura 2 - Etapas para realização da análise temática descritas por Braun & Clarke (2006)



Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

1. **Familiarização com os Dados:** Imersão nos dados, leitura repetida para identificar significados e padrões. Processo demorado, essencial para a base da análise.
2. **Geração dos Códigos Iniciais:** Produção de códigos a partir dos dados. É por meio dos códigos que o pesquisador identifica as características dos dados que pode ser considerados em relação ao fenômeno. Os códigos diferem das unidades de análise que representam temas mais amplos.

3. **Busca por Temas:** Inicia após a codificação completa dos dados. Envolve a triagem dos códigos em temas potenciais, onde alguns se tornam temas principais e outros subtemas, enquanto alguns podem ser descartados.
4. **Revisão dos Temas:** Compreende a revisão dos extratos codificados e o refinamento dos temas. É crucial reler os dados para garantir que os temas sejam coerentes e que não haja dados perdidos.
5. **Definição e Denominação dos Temas:** Surge um mapa temático satisfatório, onde os temas são refinados e nomeados. Os títulos devem ser concisos e claros, refletindo exatamente o conteúdo dos temas.
6. **Produção do Relatório:** Fase final que envolve a análise e escrita do relatório. O relatório deve ser coerente, lógico e incluir exemplos que demonstrem os temas identificados.

Concluída a etapa metodológica, que delineou os procedimentos adotados na investigação, será apresentada na seção seguinte a fase diagnóstica, na qual são expostos e analisados os resultados obtidos, de forma a evidenciar, de forma crítica e interpretativa, os dados levantados, permitindo compreender as percepções dos participantes e identificar aspectos relevantes para a discussão acerca da inserção das PICS na formação técnica em enfermagem.

## **7. DIAGNÓSTICO DA PESQUISA: RESULTADOS DAS ANÁLISE E DAS DISCUSSÕES**

Nesta seção serão apresentadas as análises dos dados obtidos na etapa diagnóstica da pesquisa sendo esta constituída por duas fases: a análise do PPC do Curso técnico de Enfermagem do Ifal Campus Benedito Bentes e a análise do questionário diagnóstico aplicado através do *google forms* para os docentes do mesmo curso.

As análises foram realizadas com base na proposta metodológica da análise temática desenvolvida por Braun e Clarke (2006), que envolve seis fases: familiarização com os dados, geração de códigos iniciais, busca por temas, revisão de temas, definição/nomeação dos temas e elaboração do relatório.

A seguir, as temáticas identificadas serão exploradas de modo articulado e aprofundado, buscando compreender como o PPC se estrutura e que concepções formativas traduz na prática, bem como compreender o processo pedagógico docente dos enfermeiros e suas percepções sobre a abordagem das PICS na formação do técnico de enfermagem.

### **7.1 Etapa diagnóstica e análise dos dados**

#### **7.1.1 Análise Temática do PPC do curso Técnico em Enfermagem do Ifal Campus Benedito Bentes**

Esta primeira etapa da fase diagnóstica buscou observar os dados coletados exclusivamente sobre o Plano Pedagógico do Curso Técnico em Enfermagem do Ifal, por ser o único campus da rede federal em Alagoas que possui o curso Técnico de Enfermagem de nível médio, fundamentado nas bases da EPT. Essa análise teve como objetivo principal identificar a presença (ou ausência) de conteúdos relacionados às PICS nas diretrizes curriculares, ementas e objetivos das disciplinas, assim como reconhecer as competências formativas esperadas e sua integração com uma formação integral, omnilateral e politécnica. A seguir, apresentam-se as 03 temáticas identificadas a partir dessa investigação:

#### *Temática 1 - Formação integral e politécnica no ensino técnico em Enfermagem*

A primeira temática que emergiu da análise diz respeito à concepção de formação integral e politécnica proposta no PPC. A leitura do documento revela um esforço em romper

com modelos tradicionais de educação profissional, pautados exclusivamente em uma formação técnica-instrumental e para a empregabilidade imediata. Em contraposição, o curso se propõe a formar sujeitos críticos, capazes de compreender as múltiplas dimensões do trabalho em saúde e atuar de forma ética e socialmente comprometida.

O curso é ofertado na modalidade presencial, por meio de processo seletivo, e apresenta uma organização curricular que visa atender às demandas da área da saúde, articulando conteúdos teóricos e práticos de forma progressiva ao longo de quatro módulos (Brasil, 2019). O PPC explicita em sua justificativa que busca superar a “visão reducionista” da formação técnica, propondo uma abordagem formativa que "unifica o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura" (Brasil, 2019, p.7-8). Esse trecho indica a valorização de uma formação omnilateral e politécnica que articula diferentes campos do saber e promove a construção de uma consciência crítica sobre o papel do técnico em enfermagem na sociedade. Essa perspectiva encontra ressonância na defesa de uma formação omnilateral, como propõem Frigotto (2008) e Saviani (2007), que valorizam a totalidade do ser humano em seu processo de formação.

Além disso, o perfil profissional do egresso descrito no PPC reforça o compromisso com uma formação integral, ética e socialmente responsável, voltada para a atuação qualificada no enfrentamento das demandas de saúde pública, com ênfase nos problemas epidemiológicos prevalentes e na promoção da saúde integral do ser humano. Esta concepção pode ser vista, por exemplo, no item "Perfil profissional de conclusão", que afirma: "o perfil profissional de conclusão que se almeja deve contemplar uma formação integral, que se constitui em socialização competente para a participação social e em qualificação para o trabalho na perspectiva da produção das condições gerais de existência [...] utilizando suas diferentes linguagens, o que lhe confere autonomia intelectual e moral para acompanhar as mudanças, de modo a intervir no mundo do trabalho" (Brasil, 2019, p. 15). Desta forma, o documento valoriza o conhecimento científico e a atuação crítica, culturalmente sensível e comprometida com os princípios do Sistema Único de Saúde.

## *Temática 2 - Currículo e formação de saberes na Educação Profissional em Enfermagem*

A segunda temática diz respeito ao entendimento do currículo como espaço de construção de saberes, indo além da simples organização de conteúdos e cargas horárias. O PPC do curso técnico em enfermagem se estrutura com base em princípios que reconhecem o caráter político e social do currículo, mesmo que de forma implícita, ao propor uma formação

que considera a realidade dos territórios, a diversidade cultural e a atuação ética no sistema público de saúde.

A Matriz Curricular do Curso demonstra que no primeiro módulo, os componentes curriculares ofertados são teóricos e com práticas laboratoriais desenvolvidas no laboratório como Anatomia e Fisiologia, Noções Básicas de Farmacologia, Fundamentos de Enfermagem I, Saúde coletiva e educação em saúde I, Microbiologia e Parasitologia, Ética e Legislação Profissional, Saúde do Trabalhador e Biossegurança (Brasil, 2019).

O segundo módulo oferece componentes curriculares mais específicos: Fundamentos de Enfermagem II, Enfermagem em saúde mental, saúde do adulto, saúde do idoso, saúde coletiva e educação em saúde II, Enfermagem em doenças Infecto parasitária e o estágio supervisionado obrigatório em Fundamentos de Enfermagem. No terceiro módulo, têm-se horas reservadas para os estágios correspondentes aos componentes do semestre anterior, e no último módulo, têm-se os componentes de Enfermagem a pacientes em alta complexidade, noções de administração dos serviços de Enfermagem, estudos aplicados à prática de enfermagem em saúde da criança e do adolescente e em saúde da mulher e horas direcionadas aos estágios supervisionados dos componentes de enfermagem Perioperatória e CME e Urgência e Emergência (Brasil, 2019).

Essa organização curricular pautada em áreas de conhecimento e atuação profissional, na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na opção pelo método teórico/prático, tomando o trabalho como forma de ação transformadora da natureza e de constituição da vida social demonstra uma tentativa de integrar conteúdos de modo mais significativo, favorecendo a construção de saberes em contextos reais.

Componentes como Saúde Coletiva, Ética e Legislação Profissional, Saúde do Trabalhador e Biossegurança, bem como as temáticas de Humanização da Assistência e Educação em Saúde revelam uma preocupação em articular saberes técnico-científicos com aspectos sociais, culturais e subjetivos do cuidado, o que amplia os referenciais formativos dos estudantes. O currículo, nesse sentido, aparece como um instrumento de mediação entre os sujeitos e a realidade, e não como uma prescrição neutra.

Neste sentido, consideramos o que a Apple (2005) traz sobre não ter espaço no currículo para neutralidade. Para o autor, o currículo é poder, ideologia e cultura e seu principal objetivo é construir conhecimento visando à aprendizagem, além de organizar tempos e espaços que favoreçam uma prática curricular emancipadora, com planejamento a partir da cultura do aluno, possibilitando pesquisas de experiência inovadoras e a articulação entre como fazer e porque fazer através de uma linha crítica.

Corroborando com Apple, Arroyo (2003) também afirma que nos currículos não deve privilegiar apenas conteúdos para ensinar e aprender, mas em como ordenar, organizar e não privilegiar um ou outro conteúdo, mas enquadrar-se a partir das necessidades dos alunos uma vez que o ordenamento curricular não é neutro e que os alunos são permeados pelo conhecimento da comunidade em que se insere.

Assim, ao analisar o curso, percebe-se que a presença de atividades de extensão, projetos de intervenção e práticas pedagógicas no território evidencia a preocupação na busca por construir um currículo vivo, conectado com as demandas da sociedade e com os saberes construídos na experiência e no diálogo com as comunidades. Esse movimento favorece a emergência de saberes historicamente marginalizados e valoriza o conhecimento produzido nas relações sociais e no trabalho em saúde.

No tocante a interdisciplinaridade e/ ou a fragmentação dos saberes, no PPC analisado, observa-se a intenção de adotar práticas interdisciplinares ao afirmar que o curso adota o trabalho como princípio educativo, articulando conhecimentos das diversas disciplinas e áreas do saber, ao conjugar teoria com a prática, como pode ser observado nesse trecho:

Tem como proposta pedagógica a ideia de conciliar estudos que favoreçam a interdisciplinaridade [...] com atitudes de desconstrução e (re)construção do conhecimento e condição de superação da simples visão de disciplinas isoladas para a culminância de um processo de formação onde alunos e professores estão engajados entre experiência, vivências, conteúdos e saberes necessários para fazer frente às situações nos âmbitos das relações de trabalho, sociais, históricas e políticas (Brasil, 2019, p. 19).

Nesse contexto, a interdisciplinaridade não pode ser apenas uma justaposição de disciplinas, mas uma prática pedagógica articulada, que possibilite ao estudante compreender a complexidade dos fenômenos. No PPC em questão, ainda que a interdisciplinaridade esteja presente, ela se apresenta como um desafio constante para a prática pedagógica, pois foi possível observar que a organização por componentes ainda carrega vestígios de fragmentação, especialmente quando os conteúdos são tratados de forma isolada, sem articulação explícita entre as disciplinas.

Contudo, o PPC oferece possibilidades para superar essa lógica, especialmente ao propor práticas integradoras e ao incentivar a atuação em contextos reais como as ações de extensão e os estágios supervisionados, onde os saberes se cruzam e adquirem sentido na ação. Neste aspecto, o curso avança ao reconhecer a importância dessa perspectiva e propor caminhos para sua efetivação.

Em síntese, a análise da organização curricular do Curso Técnico em Enfermagem do

IFAL revela um movimento em direção à superação de modelos fragmentados e da construção de uma formação interdisciplinar através de um currículo que se distancia da neutralidade e assume seu papel político, formando sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade na qual estão inseridos.

Ainda que persistam desafios, a presença de componentes integradores, a valorização de saberes diversos e a articulação com o território demonstram a existência de espaços de resistência curricular e pedagógica. Esses elementos aproximam a proposta formativa de um projeto crítico de educação profissional, comprometido com a emancipação dos sujeitos e com a construção de uma prática educativa mais justa, ética e transformadora.

### *Temática 3 - Ausência e potencial de inserção das PICS no currículo da Educação Profissional em Enfermagem*

Esta última temática refere-se à ausência das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no currículo do curso e às potencialidades para sua inserção. Ao analisar o PPC, verifica-se que não há menção explícita às PICS. Embora o curso contenha componentes relevantes como Saúde Coletiva, Educação em Saúde, Saúde Mental, Saúde da Mulher e Saúde do Idoso, nenhuma dessas disciplinas apresenta, em suas ementas ou conteúdos programáticos, menções explícitas às PICS ou a estratégias de cuidado integrativo.

A única referência à temática encontra-se de maneira pontual e indireta, na seção destinada ao acervo bibliográfico do item “biblioteca” e na “Bibliografia Recomenda” da disciplina de Saúde coletiva e educação em saúde I, sendo a mesma referência em ambas:

- BRASIL. Ministério da Saúde. Práticas integrativas e complementares: plantas medicinais e fitoterapia na atenção básica. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica; n. 31). Disponível em: [http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/miolo\\_CAP\\_31.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/publicacoes/geral/miolo_CAP_31.pdf) Acesso em: 05/09/2017.

Entretanto, essa menção isolada não configura uma abordagem pedagógica efetiva nem garante a transversalidade do tema no processo formativo. Na prática, isso evidencia que o ensino das PICS é tratado como conteúdo complementar, opcional ou de livre exploração pelo docente, sem obrigatoriedade de abordagem em atividades teóricas ou práticas. Essa ausência representa uma lacuna formativa, especialmente considerando que as PICS estão

regulamentadas como política pública desde 2006 e presentes em serviços de saúde da atenção básica.

Por outro lado, o próprio PPC oferece elementos que possibilitam a abordagem das PICS na formação do técnico de enfermagem. O trecho que afirma que o curso busca "formar profissionais com competências técnicas e atitudinais que possibilitem a atuação qualificada nos diversos níveis de atenção à saúde, com base na integralidade do cuidado e no respeito aos princípios do SUS" (Brasil, 2019, p. 10) abre possibilidade de discussão sobre a inserção dessas práticas, uma vez que estas estão institucionalizadas como parte da política nacional de saúde .

Ao destacar a importância da integralidade do cuidado, da atuação crítica e reflexiva e da vinculação com o território, o documento revela uma abertura para práticas de cuidado que vão além do modelo biomédico tradicional com um visão ampliada de saúde, compreendendo o sujeito de forma integral e considerando os aspectos biopsicossociais e culturais em sua prática de cuidado. Ademais, as PICS favorecem o desenvolvimento de competências como a escuta sensível, a promoção da autonomia do paciente e a integração de saberes tradicionais e populares aos saberes científicos.

Portanto, embora o PPC do curso técnico em enfermagem não contemple as PICS de forma direta, seu projeto formativo se alinha aos princípios que sustentam tais práticas, tais como o cuidado integral, a relação dialógica entre profissional e usuário e o compromisso com o SUS e com as necessidades de saúde da população. Dessa forma, a inserção das PICS no currículo não deve ser compreendida como um acréscimo, mas como um aperfeiçoamento coerente com a proposta pedagógica existente. Trata-se de reforçar uma formação de técnicos em enfermagem mais sensíveis, reflexivos e preparados para atuar de forma integral nos diferentes cenários da saúde.

### **7.1.2 Análise Temática do questionário diagnóstico**

Esta fase refere-se a aplicação do questionário semiestruturado junto aos docentes do curso técnico de enfermagem do campus Benedito Bentes (Apêndice B), disposto ao final desta dissertação. Participaram desta fase o total de 05 docentes.

O questionário diagnóstico teve por objetivo coletar informações dos docentes participantes, a fim de compreender seu perfil, experiências e percepções sobre o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Estruturado em 02 (dois) blocos temáticos, o instrumento iniciou com questões

sobre dados sociodemográficos e acadêmicos, contemplando idade, gênero, titulação, tempo de experiência docente e disciplinas ministradas.

Na sequência, aborda a formação dos participantes e seu contato prévio com conteúdos relacionados às PICS, seja durante a graduação ou em cursos de capacitação posteriores. Também se investigou o nível de conhecimento sobre políticas públicas, como a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, a experiência profissional em i com tais práticas e a relevância atribuída ao ensino das PICS na formação técnica em enfermagem..

O questionário contemplou ainda questões voltadas à identificação das PICS consideradas mais relevantes na formação técnica em enfermagem, a forma como deveriam ser integradas ao currículo (disciplinas específicas ou integradas) e a forma de abordagem considerando aspectos teóricos e práticos no ensino.

Foram explorados, igualmente, os principais desafios para sua implementação na formação do técnico de enfermagem, bem como estratégias percebidas como eficazes para a inserção ou aprimoramento para o ensino dessas práticas, incluindo capacitação docente, oficinas práticas e parcerias com profissionais experientes.

Ressalta-se que os espaços abertos para comentários relativos às perguntas e/ou sugestões foram de caráter não obrigatório, dessa forma, nem todos os participantes optaram por responder. Ainda assim, foi garantido a todos os respondentes o direito de manifestação livre e voluntária, bem como o anonimato e a confidencialidade das informações, assegurando que as contribuições registradas refletissem, de maneira ética e fidedigna, as percepções dos participantes.

Por fim, o instrumento apresentou espaço para sugestões de materiais, cursos ou metodologias que pudessem enriquecer a abordagem pedagógica das PICS na formação técnica. Diante das respostas obtidas, a partir deste ponto será apresentada a análise dos dados provenientes do questionário, considerando o cumprimento dos seis passos preconizados pelo método da análise temática de Braun e Clarke (2006) e a definição dos temas que orientam a interpretação dos resultados.

#### *Temática - Amostragem do perfil docente*

Com base nos dados apresentados, a análise da amostra de 5 docentes revela um perfil homogêneo em alguns aspectos e diversificado em outros. A totalidade dos respondentes são do sexo feminino, com 100% dos participantes se identificando como tal. A

amostra é majoritariamente jovem, com 60% (03) das docentes entre 30 e 39 anos e 40% (02) entre 40 e 49 anos. Esse dado aponta para uma predominância de mulheres relativamente jovens, o que pode significar abertura a inovações pedagógicas, mas também pode indicar uma menor experiência, embora o tempo de docência não reflita isso diretamente, pois 04 delas (80%) têm de 6 a 10 anos de atuação e 01 (20%) têm entre 11 e 15 anos.

No que se refere à formação acadêmica, quatro docentes possuem mestrado (80%) e uma doutorado (20%). Esse dado evidencia a qualificação *stricto sensus* predominante, característica que pode favorecer a reflexão crítica sobre a prática pedagógica das PICS.

As disciplinas lecionadas pelas docentes são variadas, sendo as mais comuns "Fundamentos de Enfermagem", "Saúde Coletiva e Educação em Saúde", "Saúde do Adulto" e "Saúde da Criança", cada uma ministrada por 40% das docentes. Outras disciplinas, como "Anatomia e Fisiologia", "Noções básicas de farmacologia" e "Microbiologia e parasitologia", são lecionadas por 20% das participantes, cada uma. Disciplinas como "Saúde da mulher", "Saúde do idoso", "Enfermagem perioperatória", "Enfermagem em doenças", "Saúde do trabalhador e biossegurança", "Enfermagem em Urgência/Emergência" e "Ética e Legislação em Enfermagem" também são mencionadas, com 20% de frequência para cada. Essa pluralidade sugere que o corpo docente possui uma diversidade de saberes, o que viabiliza a integração das PICS em distintas dimensões curriculares, de maneira interdisciplinar e transversal.

Esse perfil dialoga com a literatura que aponta a enfermagem como área estratégica na difusão das PICS, devido à sua natureza humanística e integral, voltada para o cuidado ampliado e a compreensão do ser humano em suas interrelações com o meio (Azevedo et al., 2019). Desse modo, a diversidade disciplinar somada à qualificação acadêmica das docentes pode constituir um terreno fértil para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e interdisciplinares que incluam as PICS.

#### *Temática - Bases formativas e conhecimento em PICS*

Apesar do número reduzido de participantes, os resultados revelam que a maioria das docentes (80%) não teve contato com conteúdos relacionados às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde durante sua formação inicial, enquanto apenas uma delas (20%) mencionou experiências pontuais em práticas como auriculoterapia, yoga e acupuntura, mencionadas no espaço destinado a comentários sobre a pergunta referenciada.

Esse achado confirma as constatações discutidas na seção 5 desta dissertação e

converge com Santana et al. (2025), que destacam a incipiência da formação em PICS no campo da saúde, tanto na graduação quanto na pós-graduação, lacuna que também se estende ao ensino técnico em enfermagem, no qual tais conteúdos seguem sendo pouco ou não priorizados nos processos formativos.

No que se refere à formação complementar, apenas duas docentes relataram ter realizado cursos de capacitação em auriculoterapia, enquanto as demais informaram não possuir nenhuma especialização ou cursos de formação continuada voltada às PICS. Esse dado reforça a percepção de que, embora tais práticas mantenham afinidade com os fundamentos humanísticos e holísticos da enfermagem, sua presença nos espaços acadêmicos e assistenciais ainda permanece restrita, o que evidencia a necessidade de maior institucionalização e valorização (Azevedo et al., 2019).

Neste sentido, Santana et al. (2025), ressaltam que a própria Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares prevê estratégias de ensino direcionadas à qualificação dos profissionais de saúde, assim como ações de divulgação voltadas a gestores, trabalhadores e usuários do SUS. Entretanto, o diagnóstico situacional realizado pelos autores demonstrou fragilidades persistentes na formação, reforçando a urgência do desenvolvimento de pesquisas sobre a temática, capazes de subsidiar a qualificação profissional e a educação permanente.

Ainda que pontuais, as vivências em PICS, apontadas pelas participantes, podem favorecer uma postura mais aberta e consistente na promoção de novas práticas pedagógicas e na sua inclusão curricular. Para Azevedo et al. (2019) apesar das fragilidades na formação e na prática profissional, a enfermagem possui afinidade com as PICS, uma vez que estas se alinham aos fundamentos teóricos da profissão. Sendo assim, as escolas e profissionais de enfermagem devem buscar se inteirar sobre essas diversas ferramentas terapêuticas, que como intervenção de enfermagem, também considera o indivíduo em sua integralidade.

Ressalta-se, ainda, que tais práticas podem ser aplicadas no âmbito do SUS e em outros contextos de saúde, ampliando as possibilidades de atuação e a autonomia profissional. Ademais, o incentivo à investigação no campo das PICS também amplia e democratiza o acesso às informações, favorecendo escolhas mais conscientes e alinhadas às necessidades dos usuários.

#### *Temática - Valorização pedagógica das PICS*

Mesmo diante das lacunas formativas, as docentes expressaram significativa valorização das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde como conteúdo relevante

na formação técnica em enfermagem. Duas delas defenderam que as PICS deveriam ser componentes obrigatórios do currículo, enquanto outras duas consideraram que, ao menos, deveriam figurar como disciplinas optativas ou de especialização, ou ainda de interesse e afinidade do próprio estudante, como registrado na fala docente P4:

“Diante de uma grande variedade de conteúdos da prática do técnico, eu vejo como um estudo para os alunos que se identificam (Docente P4).”

Embora divergentes no sentido de obrigatoriedade ou opcional, ambos os posicionamentos evidenciam o reconhecimento da relevância dessas práticas para a formação técnica, sobretudo por sua contribuição à integralidade do cuidado e à construção de profissionais mais humanizados. No que se refere à forma de abordagem da temática no ensino técnico, verificou-se consenso quanto à necessidade de articular fundamentos teóricos e aplicações práticas, de modo a favorecer o desenvolvimento simultâneo de competências técnicas e relacionais.

Entre os conteúdos priorizados pelas docentes, destacaram-se práticas de fácil aplicabilidade no contexto assistencial, como auriculoterapia, fitoterapia, massoterapia, shantala, arteterapia, aromaterapia e musicoterapia. Esse direcionamento encontra consonância com as diretrizes da formação em enfermagem, que preveem a integração entre teoria e prática para o desenvolvimento de profissionais críticos e reflexivos, além de estar respaldada pela Resolução COFEN nº 739/2024, a qual autoriza a atuação de técnicos de enfermagem em determinadas PICS, desde que devidamente capacitados.

Dessa forma, a seleção das práticas a serem ensinadas deve pautar-se por critérios de aplicabilidade no contexto da formação técnica em enfermagem. Tal racionalidade pragmática indica que a escolha dos conteúdos não se restringe à relevância clínica, mas também considera sua adequação ao cenário pedagógico e assistencial.

Nesse sentido, observa-se a possibilidade de diálogo entre as propostas de ensino, a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares, que valoriza metodologias participativas e saberes populares e a pedagogia libertadora de Paulo Freire – referencial teórico de aprendizagem na qual embasamos este estudo. Tal articulação distancia-se da lógica da “educação bancária”, centrada na mera transmissão de conteúdos, e aproxima-se de uma concepção de aprendizagem dialógica, construída a partir da troca, da problematização e da reflexão crítica dos educandos.

Segundo Santana et al. (2025), a interlocução entre a pedagogia freireana e a PNPIC já se manifesta antes mesmo da implementação formal da política, quando encontros entre estudantes e pesquisadores evidencia, por meio do diálogo e da partilha de experiências,

ambientes propícios à aprendizagem e à construção coletiva do conhecimento. Nessa perspectiva, a interação entre assistência, ensino e pesquisa, articulada à educação permanente e popular em serviços de saúde, instituições de ensino e comunidades, constitui-se como uma estratégia significativa para fomentar práticas educativas transformadoras em diferentes níveis.

Ainda para os autores Santana et al. (2025), a inserção das PICS no ensino deve estar alicerçada em uma prática pedagógica crítico-reflexiva, que reconheça aspectos culturais e locais regionais, ampliando as discussões sobre formação, assistência e pesquisa. Tal perspectiva contribui para a legitimação e fortalecimento das PICS no âmbito do SUS, bem como para a qualificação e eficácia da assistência em saúde no país.

Para Andrade (2021), o desconhecimento sobre essas práticas compromete o princípio da integralidade que norteia o Sistema Único de Saúde e restringe as possibilidades terapêuticas disponíveis aos usuários, inviabilizando o exercício do direito à escolha informada pela população sobre os cuidados em saúde. Ao não fornecer informações seguras e qualificadas, o profissional reduz a autonomia do usuário no processo de decisão acerca de seu tratamento, o que pode gerar insatisfação, desconfiança e menor adesão às propostas terapêuticas.

Outro impacto importante reside na fragilização do vínculo entre profissionais e usuários. A escuta sensível e o acolhimento, essenciais para o fortalecimento da relação terapêutica, tornam-se comprometidos quando não se reconhecem e valorizam saberes e práticas tradicionais ou alternativas, muitas vezes buscadas espontaneamente pela população (Andrade, 2021).

Por isso, reforça-se que a incorporação das PICS no ensino da enfermagem configura-se como possibilidade de enfrentamento ao modelo biomédico hegemônico, pois tanto o cuidado de enfermagem quanto as PICS partem do princípio de que o foco das ações está centrado no ser humano e em suas interrelações com o meio natural, e não apenas na patologia.

Esse entendimento considera o processo de adoecimento como resultado de desequilíbrios internos e externos que afetam a energia, o indivíduo, a saúde e o espaço físico, além de suas interrelações (Azevedo et al., 2019). Como anuncia Gomes (2017 *apud* Andrade, 2021), “[...] acredita-se na importância das PICS nos currículos dos profissionais da saúde, objetivando a mudança de paradigma nessa área, atrelado ao conceito ampliado de saúde, propiciando uma formação integral e mais completa dos profissionais de saúde”.

Em síntese, a abordagem educativa em PICS desponta como caminho para a

renovação do modelo de cuidado em saúde, ao integrar dimensões culturais, históricas, sociais e econômicas, contribuindo tanto para a formação crítica dos profissionais quanto para a produção de novos conhecimentos científicos no campo da saúde, com reflexos importantes na assistência.

#### *Temática - Barreiras para implementação e caminhos para inserção*

Os achados desta pesquisa evidenciaram uma tensão entre a valorização atribuída às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e a baixa consolidação institucional de seu ensino e prática nos cursos técnicos de enfermagem. Apesar do reconhecimento de sua relevância, as docentes apontaram barreiras de ordem estrutural e humana para a inserção das PICS no currículo. Entre os fatores humanos, destacaram-se a ausência de preparo docente e a resistência discente; entre os estruturais, a escassez de materiais didáticos e recursos financeiros. Essas limitações correspondem a um cenário mais amplo descrito pela literatura, que identifica insuficiência de financiamento, falta de infraestrutura e ausência de recursos humanos qualificados como entraves persistentes para a consolidação das PICS (Azevedo et al., 2019).

No que se refere à resistência discente, Ferreira (2019) observa que a dificuldade de aceitação pode estar relacionada à percepção, difundida muitas vezes, de que as PICS carecem de comprovação científica e eficácia terapêutica, muito pelo motivo de apresentarem fundamentos distintos do modelo biomédico e medicalizante hegemônico.

Nesse mesmo sentido, Contatore et al. (2015) e Hoenders et al. (2024) argumentam que um dos obstáculos para a legitimação científica das PICS é a imposição de padrões metodológicos vinculados ao paradigma biomédico, centrado em abordagens quantitativas, na doença e na sintomatologia e menos inserção de aspectos relacionados à experiência do adoecer. Essa perspectiva limita a inclusão de dimensões subjetivas do processo de adoecimento e desconsidera as especificidades das práticas integrativas. Ressalta-se, ainda, que a PNPIC não alcançou, até o presente momento, pleno reconhecimento no campo científico da saúde, o que dificulta a utilização de linhas metodológicas que contemplem as suas particularidades.

Como estratégia de superação dessas barreiras, Hoenders et al. (2024) defendem a produção de estudos com enfoque em mapas de evidências de eficácia clínica, capazes de ampliar a confiabilidade e o acesso às informações, prevenir alegações infundadas, subsidiar a formulação de políticas públicas e reforçar o rigor regulatório na prática profissional. Nesse

sentido, o fortalecimento da base científica das PICS configura-se como passo fundamental para sua legitimação social e acadêmica.

Outro aspecto amplamente destacado pelas docentes refere-se às lacunas na formação inicial e continuada em PICS. A ausência de capacitação adequada foi apontada como uma das principais barreiras para a inserção dessas práticas no ensino, associada também ao desconhecimento da própria Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde. Para as participantes, a realização de formações continuadas em PICS constitui-se como estratégia essencial de superação, sendo considerada “relevante e necessária”. Essa percepção é ilustrada pela fala da docente E:

“ O docente de enfermagem precisa estar sempre atualizado e atento às novas alternativas de assistência (Docente E)

De acordo com Andrade (2021), os documentos oficiais sobre as PICS do Ministério da Saúde, também apontam a formação profissional como um dos principais desafios para ampliação dessas abordagens no SUS, em quantidade e qualidade. Embora haja consenso de que a inserção das PICS na formação de futuros profissionais favorece um cuidado mais sensível, integral e resolutivo, fortalecendo a relação entre profissional e usuário e ampliando o direito de escolha terapêutica, o Estado brasileiro ainda não avançou de forma efetiva no enfrentamento dessa pauta por meio de uma política indutiva robusta que articule os setores da educação e da saúde.

Esses resultados, portanto, ressaltam a necessidade de formação continuada e de infraestrutura pedagógica como condições indispensáveis para a efetiva inserção das PICS na formação em enfermagem. De modo convergente, estudos de Tesser, Souza e Nascimento (2018), Marques (2020), Silva et al. (2021) e Silva (2022) apontam para a necessidade de melhor regulamentar a formação e a prática profissional, bem como melhorar a organização e divulgação de informações sobre cursos e ofertas disponíveis no Brasil, com vistas a favorecer avanços nesse campo de estudo. Ademais, o baixo investimento destinado à área desde a institucionalização da PNPIC tem contribuído para fragilizar a consolidação das PICS como práticas de cuidado no âmbito do SUS.

Para Nascimento et al. (2018), a inserção do ensino das PICS na formação em saúde requer apoio administrativo e institucional para sua efetiva inclusão em currículos já estruturados. Tal processo pressupõe o envolvimento de professores, estudantes e usuários, além do aproveitamento de recursos locais e do respeito às legislações vigentes, aos valores e aos símbolos culturais. Dessa forma, torna-se possível minimizar resistências de ordem

ideológica, corporativa ou epistemológica, as quais devem ser devidamente identificadas, discutidas e compreendidas.

Outras estratégias sugeridas pelas participantes deste estudo para o favorecimento do ensino das PICS, destacaram-se a realização de oficinas práticas, o estabelecimento de parcerias com profissionais atuantes em PICS e a adoção de diferentes formatos curriculares. Todas as propostas para a superação das barreiras apontam para a viabilidade de uma implementação gradual, iniciando-se por ações optativas e avançando para a obrigatoriedade conforme a experiência institucional se fortalece.

É notório, portanto, que ainda há muito o que avançar quanto à abordagem da PICS na formação dos profissionais de enfermagem, com ainda uma acentuada necessidade na formação de profissionais de nível médio. As consequências da ausência ou carência desse conhecimento limita o acesso dos estudantes a saberes que favorecem a integralidade, a humanização e o reconhecimento de práticas complementares no cuidado em saúde.

Portanto, o ensino em PICS constitui-se como uma das temáticas mais relevantes no escopo da PNPIC, uma vez que seu fortalecimento na área de ensino e pesquisa possibilita não apenas o aperfeiçoamento profissional, mas também o avanço tecnológico das práticas, favorecendo o aprimoramento de seus métodos de aplicação e conduzindo à melhoria da assistência prestada no SUS, pois permitem que os usuários possam decidir sobre suas possibilidades terapêuticas com práticas menos invasivas, de baixo custo e maior autonomia no processo de cuidado (Andrade, 2021; Azevedo et al., 2019).

Em síntese, os achados deste estudo reforçam a relevância de iniciativas como o curso de formação docente para o ensino das PICS proposto como produto educacional desta pesquisa e que será apresentado na seção a seguir. A implementação dessas ações pode responder a múltiplas demandas identificadas, incluindo a qualificação do corpo docente, a superação da escassez de recursos didáticos, o fortalecimento da abordagem integral do cuidado e a inserção gradual e contextualizada das práticas no currículo técnico em enfermagem identificadas nesta etapa da pesquisa e reforçada pela literatura.

## **8. PRODUTO EDUCACIONAL: SEQUÊNCIA DIDÁTICA VOLTADA AO CURSO DE FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PICS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

Esta seção é dedicada à apresentação do Produto Educacional (PE), uma sequência didática voltada ao curso de Formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, fruto da pesquisa desenvolvida, bem como, apresentar a análise dos resultados de sua avaliação após aplicação, como etapa metodológica desta pesquisa.

De acordo com Brasil (2019a), um produto educacional deve ser elaborado com o propósito de responder a uma questão ou problema originado da prática profissional. Trata-se de um resultado tangível decorrente do processo de investigação, que deve possuir características específicas como registro, impacto, aplicabilidade, entre outras que permitam sua disseminação e replicação pela comunidade educacional.

Acredita-se, portanto, que os produtos educacionais desenvolvidos no âmbito dos programas de Mestrado Profissional podem contribuir para a proposição de novas possibilidades, instrumentos e processos voltados à melhoria das práticas educacionais nos diversos contextos em que são aplicados. Para isso, podem ser materializados por meio da elaboração de materiais didáticos, criação de software ou aplicativos, eventos organizados, relatórios técnicos. Assim, o PE pode alcançar o "chão da escola", seja na Educação Básica, Técnica ou Superior, ou mesmo em ambientes não formais (Brasil, 2019b; Rizzatti et al., 2020; Mendonça et al., 2022).

Dadas estas considerações, a tipologia escolhida para o PE foi de uma sequência didática voltada a um curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, direcionado aos docentes do curso técnico em Enfermagem do IFAL, campus Benedito Bentes. A escolha por este tipo de produto surge das demandas apresentadas na literatura, na pesquisa diagnóstica desta investigação e da ausência de resultados encontrados na plataforma do observatório do ProfEPT quanto ao ensino das PICS na formação de técnicos de enfermagem na EPT.

No entanto, ressaltamos que ao considerar o público-alvo, tornou-se fundamental incorporar ao produto elementos que promovessem não apenas a compreensão, mas também o incentivo à utilização dos conhecimentos adquiridos nas práticas pedagógicas dos docentes. Desta forma, o curso foi desenvolvido com recursos que viabilizem o acesso aos conteúdos, proporcionando contato contínuo com os materiais e atividades desenvolvidas e permitindo

que o público-alvo, bem como demais profissionais da área, possam consultá-los sempre que necessário.

Desse modo, com vistas a cumprir o seu propósito educacional, o produto educacional tem como objetivo contribuir para o aprimoramento da prática educativa do docente enfermeiro, bem como para uma formação integral, politécnica dos estudantes, buscando incorporar novas abordagens em saúde no ensino da enfermagem.

Como função social e política, acredita-se que este PE somado a pesquisa que o originou, reafirma a relevância das PICS como política pública de saúde e sua necessária articulação com os princípios do Sistema Único de Saúde. Ao propor a inclusão dessas práticas no ensino técnico em Enfermagem, a pesquisa contribui para fortalecer a formação de profissionais de saúde preparados para atuar em uma perspectiva de integralidade, reconhecendo o cuidado como ato humano, integral e transformador. Destaca-se, entretanto, que não se esgotam aqui as possibilidades de inovação, de aplicação, de replicação e/ou de atualização dos conteúdos e ideias.

Assim, de forma colaborativa, por meio da pesquisa diagnóstica e das necessidades relatadas pelas docentes participantes, assomando-se as ideias oriundas do processo de avaliação do produto educacional, as subseções seguintes apresentam o Produto Educacional final, com suas características e referenciais que fundamentaram sua construção e organização, assim como a análise dos resultados de sua avaliação pelos participante.

### **8.1 A Sequência didática voltada ao curso de Formação docente para o ensino das PICS no contexto da Educação Profissional e Tecnológica**

A partir de uma concepção de formação docente ligada às especificidades da EPT, estaremos aqui apoiados no que Tardif (2012, p. 11) refere ao afirmar que não podemos falar sobre o saber relacionado a qualquer profissão sem relacionar com o contexto do trabalho. Para ele, “saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”.

Assim, a formação de professores no contexto da Educação Profissional e Tecnológica deve integrar conhecimentos sobre o mundo do trabalho, saberes científico-tecnológicos relacionados à área de ensino, conhecimentos pedagógicos, formação em pesquisa e ensino. É essencial não apenas lidar com conteúdos, mas, sobretudo, adotar formas metodológicas que possibilitem a aplicação do conhecimento sócio-histórico e científico-tecnológico para intervir na realidade e gerar novos saberes (Kuenzer, 2011).

Para Moura, (2008, p.37), é imperativo sintetizar alguns eixos que devem estar presentes em quaisquer das possibilidades apresentadas para uma formação docente: a) Formação didático-político-pedagógica; b) Uma área de conhecimentos específicos e c) Diálogo constante de ambas com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Para estruturar e organizar o curso de formação, utilizamos os referenciais de Kaplún (2003) e as orientações metodológicas de Zabala (1998). Para organização de cada unidade do curso utilizamos a proposta pedagógica de Zabala (1998, p.18), organizando-o a partir de uma Sequência Didática (SD), que é definida como um “conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Assim, foram definidas as etapas de cada unidade, a organização social em grande grupos e individual, os conteúdos de aprendizagem (Conceituais, factuais, atitudinais e procedimentais), os materiais curriculares e outros recursos didáticos, além da carga horária e forma de avaliação de cada unidade.

Já na perspectiva de Kaplún (2003), o processo de construção do material se deu a partir de uma pesquisa temática, acompanhada por uma pesquisa diagnóstica sobre autores e tendências relevantes para o tema do material e uma transposição didática satisfatória de tais elementos contemplando três eixos fundamentais: o conceitual, voltado à definição dos conceitos centrais da temática e às necessidades formativas do público-alvo; o pedagógico, que organizou o percurso formativo de modo a possibilitar a ressignificação de concepções e práticas docentes; e o comunicacional, voltado ao design de interação, à escolha da plataforma e aos recursos de linguagem e navegação.

Assim sendo, para esta pesquisa, a sequência didática deu origem a um curso de formação docente para o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no contexto da Educação Profissional e Tecnológica, aplicado em modalidade híbrida, contemplando atividades online em ambiente virtual de aprendizagem e 01 encontro presencial de caráter prático-reflexivo, com carga horária total de 20 horas, destinado ao público-alvo formado pelos docentes do curso técnico em Enfermagem do Instituto Federal de Alagoas, campus Benedito Bentes.

Sua concepção pedagógica está fundamentada nos princípios do cuidado integral, politécnico e crítico-reflexivo em consonância com as diretrizes da EPT e cada unidade do concebida como resposta formativa às lacunas conceituais, pedagógicas e institucionais identificadas entre os docentes participantes, assegurando coerência entre diagnóstico, referenciais teóricos e decisões pedagógicas.

Desta forma, houve a necessidade de abordar conteúdos que envolvessem os conceitos e definições das PICS; as relações existentes entre a enfermagem, as PICS e a EPT; o desenvolvimento de pedagogias ligadas às especificidades da educação profissional; o desenvolvimento da reflexão sobre a prática docente para fortalecimento da interação entre ensino-pesquisa-extensão, considerando o professor como agente da construção de novos saberes e de novas aprendizagens (Castaman; Vieira; Oliveira, 2016).

Para melhor visualização da relação existente entre as unidades da sequência didática do curso, os achados da pesquisa diagnóstica, os referenciais teóricos e as decisões pedagógicas escolhidas para estruturação e organização do curso, organizou-se o quadro 6, a seguir:

**Quadro 6 - Relação entre necessidades identificadas na pesquisa diagnóstica e organização das unidades da sequência didática voltada ao curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT**

Unidade da SD	Necessidades apontadas pela pesquisa diagnóstica	Referenciais teóricos mobilizados	Materialização pedagógica no plano de curso
<b>Unidade I – Introdução às Práticas Integrativas e Complementares em Saúde</b>	Ausência de formação inicial em PICS (80%); lacunas conceituais; desconhecimento da PNPIC; insegurança quanto à base científica e institucional das PICS.	Kaplún (2003) - eixo conceitual, pedagógico e comunicacional; Moura (2008) – formação em conhecimentos específicos. Zabala (1998), organização dos conteúdos de aprendizagem e sequência de atividades, recursos materiais e forma de avaliação.	Apresentação dos conceitos, princípios e histórico das PICS; estudo da PNPIC; identificação das práticas reconhecidas no SUS; atividade de estudo de caso para contextualização do cuidado integral. Disponibilização de conteúdos no AVA com textos-base, vídeos curtos, infográficos e hiperlinks para documentos oficiais
<b>Unidade II – Relação entre Enfermagem, PICS e EPT</b>	Dificuldade de articulação entre PICS, enfermagem e formação técnica; desconhecimento dos marcos legais; fragilidade na compreensão do papel do técnico de enfermagem com as PICS.	Moura (2008) – formação didático-político-pedagógica; Kaplún (2003) – eixo conceitual, pedagógico e comunicacional; Zabala (1998) organização dos conteúdos de aprendizagem e sequência de atividades, recursos materiais e forma de avaliação.	Discussão sobre a relação entre enfermagem, PICS e EPT; análise da Resolução COFEN nº 739/2024; reflexão sobre a inserção das PICS na formação técnica; Uso do AVA para disponibilização de textos e vídeos, hiperlinks para referências científicas e atividade reflexiva com quiz e leitura orientada.

<b>Unidade III – Prática docente na EPT e o ensino em saúde por metodologias ativas</b>	Predominância de práticas pedagógicas transmissivas; dificuldade de planejar o ensino das PICS de forma integrada e crítica; necessidade de formação pedagógica específica para EPT.	Moura (2008) – formação didático-político-pedagógica; Kaplún (2003) - eixo conceitual, pedagógico e comunicacional. Zabala (1998) organização dos conteúdos de aprendizagem e sequência de atividades, recursos materiais e forma de avaliação.	Estudo dos fundamentos da EPT; discussão sobre metodologias ativas no ensino em saúde; elaboração de proposta pedagógica para o ensino das PICS com uso de metodologias ativas. Sugestão de sequência didática para abordagem das PICS em sala de aula; Organização de atividades e conteúdos no AVA com indicação de materiais complementares sobre metodologias ativas e EPT.
<b>Unidade IV – Aula prática presencial e avaliação do curso</b>	Necessidade de vivências práticas; valorização da integração entre teoria e prática; demanda por experiências concretas que reduzam resistências e fortaleçam a confiança docente e promovam reflexão.	Zabala (1998) organização dos conteúdos de aprendizagem e sequência de atividades recursos materiais e forma de avaliação; articulação teoria-prática; Moura (2008) – diálogo com o mundo do trabalho; Kaplún (2003) – eixo pedagógico e comunicacional.	Realização de aula prática presencial em estações de cuidado em PICS; vivência orientada por profissionais habilitados; avaliação do curso e reflexão sobre aplicabilidade pedagógica.



Fonte: Elaborada pela autora (2025), a partir dos dados da pesquisa.

Toda a estrutura da sequência didática reforça o caráter interventivo do produto educacional, alinhado aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica e da formação integral em enfermagem. A seguir, apresenta-se a sequência didática voltada ao curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT. No quadro 7 abaixo, já é possível acessar através dos hiperlinks os textos, vídeos e atividades abordados no curso.

**Quadro 7 - Sequência didática do curso de formação docente para o ensino das PICS no contexto da EPT**

<b>UNIDADE 1- INTRODUÇÃO AS PICS</b>	
<p><b>Organização Social:</b> Individual e grande grupo de maneira remota  <b>Conteúdos de aprendizagem:</b> Conceituais, factuais e procedimentais  <b>Carga Horária :</b> 05h  <b>Objetivo:</b> Compreender os conceitos fundamentais das PICS; problematizar e discutir sobre a importância das PICS como nova abordagem em saúde.</p>	
<b>Apresentação do curso</b>	Apresentação do curso, seu percurso formativo, objetivo, relevância e apresentação das 04 unidades.
<b>Plano de Curso</b>	Disponibilização para download o Plano de Curso da formação docente para o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde no contexto da Educação

	<p>Profissional e Tecnológica. Documento este que organiza os objetivos, a ementa, os conteúdos programáticos, a metodologia e os critérios de avaliação do curso, servindo como guia para o desenvolvimento das atividades propostas.</p>
<p><b>Aula 1- Introdução as PICS</b></p>	<p>Explorar os conhecimentos fundamentais sobre as PICS . Compreender seus conceitos, sua evolução histórica no Brasil, os tipos reconhecidos pelo SUS, além de refletir sobre seus benefícios e desafios no cuidado em saúde.</p> <p>Para começarmos com um momento reflexivo, propõe-se as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Você sabe o que são as PICS?</li> <li>● Já fez uso de alguma prática integrativa, como um chá, aromaterapia, compressa, meditação ou acupuntura?</li> <li>● Conhece alguém que utiliza ou já utilizou alguma dessas práticas como parte do cuidado à saúde?</li> </ul> <p>Para um panorama geral sobre a temática, apresentação do vídeo:  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=2vsqX_2j_A8">https://www.youtube.com/watch?v=2vsqX_2j_A8</a></p>
<p><b>Aula 2- PICS no SUS</b></p>	<p>Texto abordando a definição das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde e sua evolução histórica no Brasil.</p> <p>Para aprofundar os conhecimentos, disponibilização dos vídeos:</p> <p><u><a href="#">Introdução às Práticas Integrativas e Complementares (PICS) na Atenção Básica - YouTube</a></u></p> <p><u><a href="#">Objetivos da Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS - PNPIC - YouTube</a></u></p> <p><u><a href="#">Tipos de serviços de Práticas Integrativas e Complementares Saúde - PNPIC - YouTube</a></u></p> <p>Disponibilização para download um pdf com as 29 PICS disponíveis no SUS.</p>
<p><b>Aula 3- Benefícios e Desafios</b></p>	<p>Texto onde são descritos os benefícios do uso das PICS e os desafios a serem superados para sua real institucionalização e disponibilização para usuários, famílias e comunidade e ensino.</p> <p>Disponibilização para leitura os artigos :</p> <p><u><a href="#">Benefícios das práticas integrativas e complementares no cuidado de enfermagem</a></u></p> <p><u><a href="#">Práticas integrativas e complementares: institucionalização, perspectivas e desafios para a formação</a></u></p>
<p><b>Atividade da unidade 1 - Estudo de Caso</b></p>	<p>Disponibilização de 02 vídeos com estudo de casos diferentes produzidos no canva. Os cursistas devem, com base no conhecimento adquirido, definir condutas utilizando as PICS para cada um deles. A atividade pode ser entregue em documento ou nos comentários.</p>

	<div style="display: flex; flex-direction: column; align-items: center;"> <div style="display: flex; align-items: center; margin-bottom: 10px;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p><b>1 Estudo de caso</b></p> <p><b>Ana Carolina (nome fictício), 20 anos, Feminino, Estudante do curso técnico em Enfermagem - IFAL</b></p> <p><b>Histórico de Saúde:</b> Diagnóstico médico de transtorno de ansiedade generalizada (TAG), insônia leve, queixas frequentes de dores musculares na região cervical e lombar. Não faz uso regular de medicação ansiolítica, mas relata crises de ansiedade durante períodos de avaliação.</p> </div> </div> <div style="display: flex; align-items: center;">  <div style="margin-left: 10px;"> <p><b>2 Estudo de caso</b></p> <p><b>João Luiz (nome fictício), 48 anos, masculino, Técnico de laboratório - IFAL</b></p> <p><b>Histórico de Saúde:</b> Hipertensão arterial controlada com medicação; dor crônica na região lombar há mais de 2 anos; episódios esporádicos de cefaleia tensional; histórico de sedentarismo e estresse ocupacional.</p> </div> </div> </div> <p><b>Obs:</b> Os estudos de caso foram dispostos no AVA em forma de vídeo produzidos no canva.</p>
<p><b>Materiais Complementares</b></p>	<p>Disponibilização de textos, para adensar um pouco mais os estudos e servirem de base para as futuras práticas pedagógicas.</p> <p><u><a href="#">1- Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS: 2ed, 1 reimpressão (2018).</a></u></p> <p><u><a href="#">2-Manual de Práticas Integrativas e Complementares: Edição Ampliada e Atualizada, COREN-SP (2023).</a></u></p> <p><u><a href="#">3- Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) - SITE MINISTÉRIO DA SAÚDE</a></u></p> <p><u><a href="#">4- E-Book de Práticas Integrativas e Complementares para uso no Autocuidado e no cuidado integral humanizado - DUARTE, Elza Marculino et.al. (2021)- Universidade Federal de Alagoas.</a></u></p> <p><u><a href="#">5- Práticas integrativas e complementares: Um guia para usuários do SUS. CHAVES, Erika de Cássia Lopes et al. (2024).</a></u></p>
<p><b>UNIDADE 2- RELAÇÃO ENTRE ENFERMAGEM, AS PICS E A EPT</b></p> <p><b>Organização Social:</b> Individual e grande grupo de maneira remota</p> <p><b>Conteúdos de aprendizagem:</b> Conceituais, factuais e procedimentais</p> <p><b>Carga Horária :</b> 04h</p> <p><b>Objetivo:</b> Refletir sobre a inserção das PICS na formação profissional; Relacionar o exercício profissional com as PICS</p>	
<p><b>Aula 04</b></p>	<p>Texto abordando a relação existente entre as PICS, a Enfermagem e a EPT. Neste momento aborda-se os fundamentos e princípios de cada dimensão e se aponta onde os cenários se cruzam. Retoma-se, ainda, a escassez do ensino dessas práticas na enfermagem e aponta os prejuízos causados pela ausência ou carência desse conhecimento.</p> <p>Para compreensão sobre a importância das PICS na formação da enfermagem e a</p>

	<p>regulamentação para atuação, disponibilização dos seguintes materiais:</p> <p><b>1- Artigo "Práticas integrativas e complementares: institucionalização, perspectivas e desafios para a formação", de Santana et al. (2025).</b></p> <p><b>2- Artigo "Práticas integrativas e complementares no âmbito da enfermagem: aspectos legais e panorama acadêmico assistencial, de Azevedo et al (2029)</b></p> <p><b>3- Dissertação "Ensino e formação em práticas integrativas e complementares em cursos de graduação em saúde: o “ainda não” nas universidades públicas pernambucanas?" , de Andrade (2021), que apresenta, entre outras constatações, o impacto da ausência ou carência dessa temática na formação em enfermagem.</b></p> <p><b>3- O vídeo (a partir do minuto 27) - Esclarecendo a Resolução 739/2024 - Atuação da Enfermagem nas PICS - YouTube</b></p>
<p><b>Atividade da unidade 2- Quiz</b></p>	<p>Disponibilização de quiz elaborado na própria plataforma do <i>google classroom</i> para reforço dos conhecimentos adquiridos até esta etapa do curso, considerando o que foi abordado na unidade 1 e 2 sobre as PICS. Considerando questões sobre: conceitos, definições, Política Nacional de Práticas Integrativas, respaldo legal e competências da enfermagem.</p> <p><u>Atividade - Unidade 1 Quiz - Formulários Google</u></p>
<p><b>Materiais Complementares</b></p>	<p>Disponibilização de materiais complementares essenciais, como a Resolução COFEN nº 739/2024, além de textos que abordam a realidade do ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde na formação em enfermagem no Brasil e os desafios enfrentados para sua efetiva inserção no currículo.</p> <p><u>1- Resolução COFEN nº 739/2024- Site do COFEN</u></p> <p><u>2- Ensino das Práticas Integrativas e Complementares nos cursos de enfermagem do Estado de São Paulo- Oliveira et al., 2020.</u></p> <p><u>3- Formação em práticas integrativas e complementares em saúde: desafios para as universidades públicas- Nascimento et al., 20218.</u></p>
<p><b>UNIDADE 3- PRÁTICA DOCENTE NA EPT E O ENSINO EM SAÚDE ATRAVÉS DE METODOLOGIAS ATIVAS</b></p> <p><b>Organização Social:</b> Individual e grande grupo de maneira remota  <b>Conteúdos de aprendizagem:</b> Conceituais, atitudinais e procedimentais  <b>Carga Horária :</b> 04h  <b>Objetivo:</b> Promover a reflexão sobre a prática docente na EPT e no contexto da saúde em especial com as PICS; Refletir e estimular o uso de Metodologias ativas de ensino em saúde.</p>	
<p><b>Aula 5 -Fundamentos e prática docente na EPT</b></p>	<p>Texto abordando os objetivos, fundamentos e princípios de formação integral proposto pela Educação profissional e tecnológica, evidenciando conceitos de politecnicidade, omnilateralidade e trabalho como princípio educativo baseado nos autores : Ciavatta (2014), Manacorda (2007) e Saviani (2007).</p> <p>Disponibilização do vídeo <b><u>Educação Integral e concepção dos IFs com Marise Ramos"</u></b>.</p> <p>Disponibilização de textos para leitura para melhor entendimento das especificidades de ser um docente na EPT e seus desafios:</p>

	<p><u>1- "A docência em Educação Profissional e Tecnológica" - Finelli e Prates (2021):</u></p> <p><u>2- A docência em Educação Profissional e Tecnológica : formação, saberes e experiências, de De Oliveira (2016).</u></p> <p><u>3- A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios, de Kuenzer (2011).</u></p>
<p><b>Aula 6 - EPT em enfermagem: a prática pedagógica do enfermeiro docente, desafios e superação</b></p>	<p>Texto explicativo sobre a Educação Profissional em saúde no Brasil, abordando seu histórico e evolução no contexto da enfermagem. Ressaltando a constituição do profissional enfermeiro/a como docente, os desafios enfrentados em sua prática pedagógica e as estratégias de superação.</p> <p>Disponibilização de textos que tratam dos saberes e prática pedagógica docente dos enfermeiros que atuam em curso técnicos de enfermagem:</p> <p><u>-Saberes docentes do professor de enfermagem curso de formação inicial e continuada</u></p> <p><u>-Saberes e práticas pedagógicas dos enfermeiros que atuam como docentes nos cursos técnicos em enfermagem na escola de formação em saúde</u></p>
<p><b>Aula 7 - Metodologias ativas</b></p>	<p>Texto sobre o uso de metodologias ativas no ensino da enfermagem, seus desafios e relevância.</p> <p>Disponibilização de lista de sugestão de ferramentas digitais que podem ser utilizadas em sala de aula para gamificar os conteúdos e tornar a aprendizagem mais significativa: Freemind, Quizlet, Wordwall, Edmodo, Cmap tools, Castbox, Lucidchart, Flipgrid, Quizziz, Genial.ly, Power point, Google forms, Classcraft, Pixton, Canva, Kahoot, Colorele.es, Rachacuca, <u>Puzzel.org</u>.</p> <p>Disponibilização de vídeo e texto para adensar os estudos:</p> <p>Vídeo- <u>Técnico em Enfermagem e Metodologias Ativas</u></p> <p>Texto- <u>As metodologias usadas no ensino de enfermagem: com a palavra, os estudantes</u></p>
<p><b>Atividade da Unidade 3- Proposta pedagógica</b></p>	<p>Disponibilização da atividade “Mural de proposta pedagógica” - Com base nos conhecimentos adquiridos ao longo do curso, os cursistas devem elaborar e adicionar ao campo de resposta na plataforma google classroom, uma proposta de como ele/a, enquanto docente do Curso Técnico em Enfermagem, pode abordar a temática das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) em sua disciplina, seja de forma individual ou em uma abordagem interdisciplinar. Os mesmos devem considerar os conteúdos, metodologias e possibilidades de articulação com a prática profissional e com os princípios do SUS. A atividade pode ser entregue em documento ou nos comentários.</p> <p><b>Como você pode contribuir, enquanto docente, para ampliar o olhar dos alunos sobre o cuidado integral em saúde?</b></p>
<p><b>Sugestão de sequência didática - As PICS em sala de aula</b></p>	<p>Disponibilização da proposta de sequência didática elaborada para auxiliá-los(as), na inserção das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) em sua prática pedagógica (Apêndice F).</p> <p><u>Sugestão de Sequência Didática</u></p>
<p><b>Materiais complementares</b></p>	<p>Disponibilização de materiais complementares que ampliam e aprofundam os temas abordados nesta unidade, especialmente no que se refere à docência em enfermagem, metodologias de ensino e formação profissional em saúde.</p>

	<p>1- <u>Dicionário da Educação Profissional em Saúde – Segunda edição revista e ampliada</u>, Pereira; Lima, (2008).</p> <p>2- <u>Embarque para a Educação 4.0: metodologias ativas para inovar e transformar</u> - Albuquerque, Cassiano Henrique (2025)</p>
<b>UNIDADE 4- AULA PRÁTICA PRESENCIAL E AVALIAÇÃO DO CURSO</b>	
<p><b>Organização Social:</b> Individual e grande grupo  <b>Conteúdos de aprendizagem:</b> Atitudinais e procedimentais  <b>Carga Horária :</b> 07h  <b>Objetivo:</b> Busca integrar teoria e prática, promovendo o reconhecimento das PICS como ferramentas terapêuticas, mas também como estratégias de cuidado em saúde e formação sensível, integral e humanizada, reforçando o papel do enfermeiro-educador como mediador do cuidado integral.</p>	
<b>Aula Prática presencial- Sala de cuidado em PICS</b>	<p>Realização de ação prática e reflexiva intitulada “ Sala de Cuidado em PICS”, voltada aos docentes do curso técnico em Enfermagem. Com duração de 07 horas, o propósito é integrar experiências de cuidado e bem-estar por meio das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS), com destaque para auriculoterapia, moxabustão, ventosaterapia e musicoterapia.</p> <p>Para o desenvolvimento da atividade é necessário uma sala reservada, ventilada e silenciosa, equipada com macas, cadeiras, lençóis descartáveis, caixa de descarte de material perfuro-cortante, lixeiras, biombos, além de kits de auriculoterapia e ventosaterapia, moxaterapia, umidificador de ar aparelhos de som, internet, músicas relaxantes, ambiente de iluminação suave para promover conforto e tranquilidade.</p> <p>As ações serão conduzidas por profissionais habilitados garantindo respaldo técnico e segurança no uso das práticas.</p> <p>Para o desenvolvimento da atividade, estabelece as seguintes etapas:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Planejamento inicial</b>, com a definição da equipe executora, das práticas a serem ofertadas e do cronograma de execução (local, data, hora, tempo de execução);</li> <li>2. <b>Convite presencial e online para aula prática;</b></li> <li>3. <b>Acolhimento inicial</b>, com boas-vindas e breve orientação aos participantes;</li> <li>4. <b>Execução das práticas</b>, conforme o interesse e necessidade individual dos participantes;</li> <li>5. <b>Encerramento</b>, com orientações sobre práticas de autocuidado e entrega de um brinde simbólico;</li> <li>6. <b>Avaliação</b>, mediante diálogo final, bem como o preenchimento de um questionário para coleta de percepções sobre o produto educacional (entrega de card com Qr Code)</li> </ol>
<b>Avaliação do curso</b>	<p>Disponibilização do questionário do <i>google forms</i> para avaliação do curso, quanto a sua relevância, aplicabilidade e entre outros aspectos para a prática docente.</p> <p><u>Questionário de avaliação do curso</u> (disponibilizado na plataforma do curso na Unidade IV e através de card com Qr Code ao final da aula prática).</p>
<b>Encerramento</b>	<p>Texto reflexivo de despedida e encerramento do curso</p>
<b>PROCESSO AVALIATIVO DE TODAS AS UNIDADES</b>	
<p>A avaliação será processual, qualitativa e formativa, considerando o relatório da plataforma que permite</p>	

monitorar o acesso e o engajamento nas atividades propostas, as reflexões individuais e o preenchimento do questionário de avaliação do curso.

Fonte: Elaborada pela autora (2025), a partir dos dados da pesquisa.

Definidos os conteúdos, materiais e atividades a serem utilizados, as unidades teóricas do PE e seus materiais foram dispostos em uma plataforma online denominado de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), seu uso constituiu-se como elemento estruturante do curso, possibilitando a organização dos conteúdos, a mediação pedagógica e o acesso a materiais por meio de hiperlinks e recursos digitais de acesso aberto.

Essa estratégia dialoga com o eixo comunicacional proposto por Kaplún (2003), voltado ao design de interação, à escolha da plataforma e aos recursos de linguagem e navegação. Dessa forma, o *Google Classroom* foi adotado como Ambiente Virtual de Aprendizagem deste produto educacional, em virtude de sua acessibilidade, interface intuitiva e integração com recursos digitais. Seu uso favoreceu a mediação pedagógica e o acompanhamento formativo do desempenho individual e coletivo dos cursistas.

Para a organização das unidades teóricas, a classe foi organizada no AVA da seguinte forma: Na página inicial (Figura 3), na aba “mural”, foram dadas as boas-vindas aos cursistas, além de uma breve descrição sobre sua proposição, bem como orientações quanto ao período para a realização do mesmo e a disponibilização dos contatos da pesquisadora para esclarecimento de dúvidas e orientações sobre as atividades disponibilizadas ou problemas técnicos.

**Figura 3- Página inicial do AVA para o curso de formação docente para o ensino das PICS na EPT**

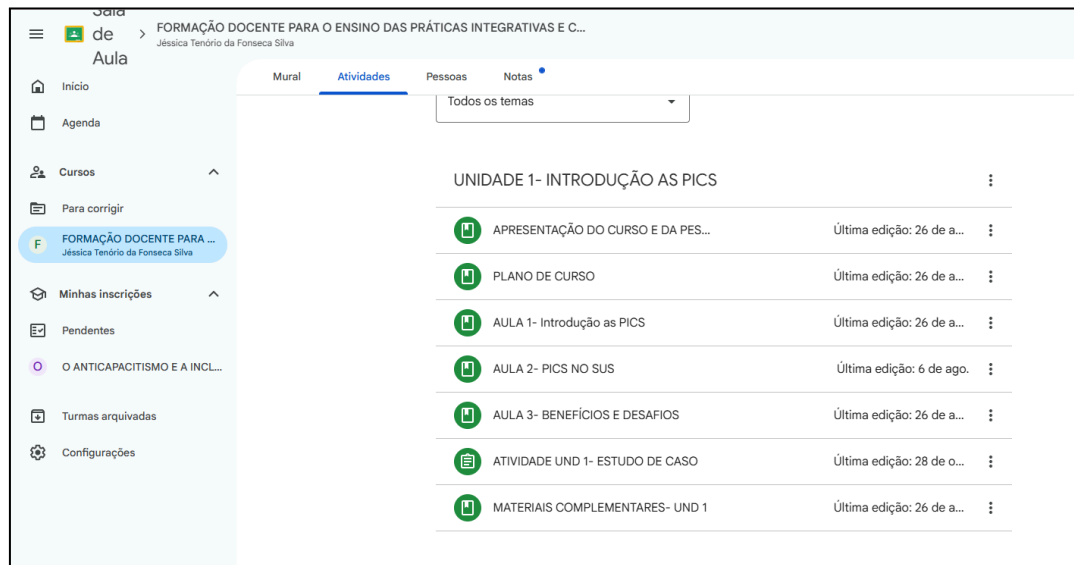


Fonte: Produto educacional, 2025

Seguindo para a aba de “atividades”, os cursistas puderam ter acesso às unidades

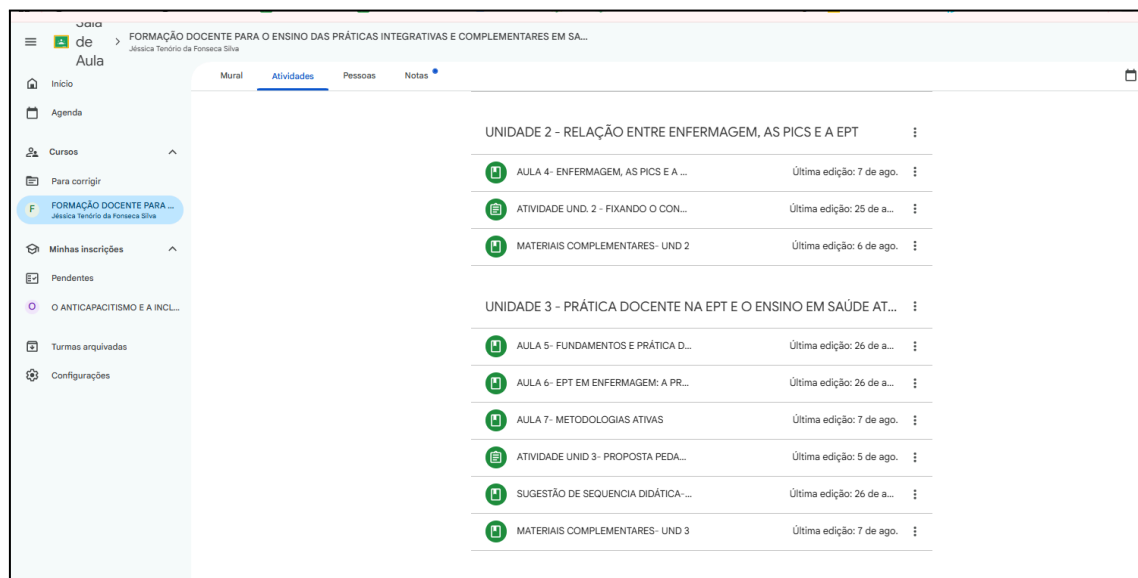
bem como aos seus conteúdos e atividades já descritos no Quadro 6. Como mostram as figuras 4, 5 e 6:

**Figura 4- Capa da Unidade 1 - Introdução as PICS**



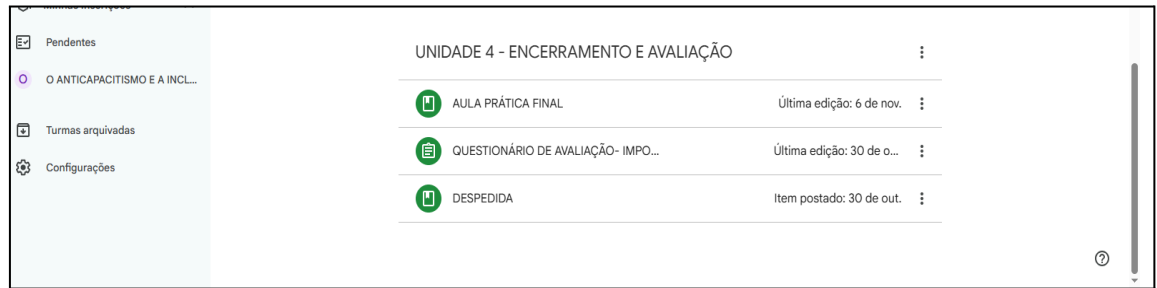
Fonte: Produto Educacional, 2025.

**Figura 5 - Capa da Unidade 2 “Relação entre enfermagem, PICS e EPT” e da Unidade 3 “Prática docente na EPT e o ensino em saúde através de metodologias ativas”**



Fonte: Produto Educacional, 2025.

**Figura 6 - Capa da Unidade 4 “Encerramento e Avaliação”**



Fonte: Produto Educacional, 2025.

A escolha para o período da realização do curso considerou o período de 02 de setembro de 2025 a 13 de novembro de 2025. Esta fase correspondeu à etapa metodológica da pesquisa referente a aplicação do produto educacional. O convite para participar do curso foi realizado presencialmente durante reunião pedagógica em agosto de 2025 e virtualmente através do convite enviado diretamente da plataforma *google classroom*, aos e-mails dos docentes de forma individualizada. A participação ocorreu de forma voluntária e aberta também aos que não participaram da primeira etapa da pesquisa, a diagnóstica, mas que se interessaram em participar da formação. No total, 06 docentes foram convidadas e 04 aceitaram o convite para realização do curso, bem como efetuaram sua avaliação.

Com o intuito de viabilizar a realização de todas as etapas do curso, estabeleceu-se a orientação de que cada unidade fosse estudada no período de duas semanas, possibilitando, assim, a conclusão com a “Sala de Cuidado”, atividade prática e presencial, dentro do tempo estimado. No entanto, tratou-se apenas de uma recomendação, pois os conteúdos e as atividades, exceto a prática presencial, já estavam dispostos no ambiente virtual para livre acesso, permitindo que cada participante organizasse seus estudos de acordo com sua disponibilidade e ritmo de aprendizagem.

No que tange a aula prática presencial denominada “Sala de Cuidados em PIC”, a mesma foi realizada no Laboratório de Enfermagem do IFAL – Campus Benedito Bentes, nos períodos da manhã e da tarde do dia 13 de novembro de 2025, de modo a atender às demandas e necessidades de cuidado informadas no acolhimento ao participante, garantindo um cuidado forma personalizada. Como mostra a figura 7:

**Figura 7 - Organização e execução da aula prática em PICS**



Fonte: Produto Educacional, 2025.

A atividade teve como objetivo proporcionar uma vivência concreta das práticas integrativas, favorecendo a sensibilização, a reflexão e o reconhecimento das PICS como práticas de cuidado que podem estar presente na formação de profissionais de saúde. Considera-se esta etapa como complementar e fundamental ao processo formativo desenvolvido com os docentes participantes da pesquisa.

Para a realização da aula, o laboratório foi organizado em três estações de cuidado, conduzidas por três profissionais habilitadas nas práticas ofertadas (2 enfermeiras e 1 esteticista). As técnicas contempladas incluíram auriculoterapia, moxabustão, ventosaterapia e musicoterapia. Durante a organização do espaço, tornou-se possível incorporar também a aromaterapia, ainda que não estivesse prevista inicialmente no planejamento. Sua inclusão espontânea contribuiu de forma significativa para a criação de um ambiente acolhedor, calmo e propício ao relaxamento, potencializando os efeitos terapêuticos das demais práticas e enriquecendo a experiência sensorial das participantes.

Embora habilitada para executar as técnicas integrativas, a pesquisadora assumiu, nesse momento, uma função de organização, acolhimento e orientação, preservando o espaço de cuidado para atuação das profissionais convidadas. Durante a atividade, a pesquisadora buscou estabelecer um ambiente de diálogo, escuta e observação, registrando impressões, percepções e reflexões compartilhadas espontaneamente pelas participantes. Esse movimento dialógico constituiu-se como parte importante do processo investigativo, pois permitiu compreender como os docentes experienciaram as PICS enquanto práticas de cuidado e possibilidades pedagógicas para o ensino técnico em Enfermagem. Estas constatações serão descritas na subseção 8.3 que trata da avaliação do PE.

Considerando que a apresentação dos elementos constitutivos do PE é relevante para uma compreensão detalhada de sua estrutura, organização e conteúdos, o mesmo também apresenta-se em formato digital (figura 8 e apêndice A), estruturado de maneira didática, com linguagem acessível, ilustrações, ícones, hiperlinks ativos e recursos gráficos que favorecem a navegação e a compreensão do leitor, desta forma, recomenda-se que para uma melhor apreciação, seja consultado o material no repositório do ProfEPT, que ficará disponível na Plataforma EduCapes.

**Figura 8- Capa e contracapa do PE**



Fonte: Produto Educacional, 2026.

Na próxima subseção, apresentaremos a análise dos dados da avaliação do PE sob a ótica dos professores que participaram da formação, fundamental para conhecer a pertinência, a aplicabilidade e a efetividade da proposta pedagógica implementada.

## 8.2 Avaliação do Produto Educacional

Esta etapa da pesquisa estruturou-se em duas fases complementares: a aplicação e avaliação do Produto Educacional e a análise dos resultados obtidos. Na primeira fase, de caráter investigativo, após o cumprimento das atividades do curso, tanto na Unidade 04 do AVA quanto no dia da atividade prática, foram disponibilizados aos docentes links e encarte com QR Code de acesso ao formulário semi estruturado do *Google forms* (Apêndice C) para realização da avaliação do produto educacional.

O instrumento de avaliação foi composto por sete questões fechadas, cada uma

acompanhada de um espaço opcional para ampliação das respostas, caso o participante desejasse, e por 02 questões abertas destinadas à coleta de percepções sobre os pontos fortes e as oportunidades de aprimoramento do material, ambas de caráter não obrigatório.

As respostas às questões fechadas utilizaram a escala de Likert de seis pontos (concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo integralmente, prefiro não responder e não sei responder), permitindo quantificar o grau de concordância dos avaliadores quanto à qualidade do produto educacional. Essa estrutura possibilita que o respondente tenha liberdade para optar por não responder à questão, caso não deseje manifestar opinião ou não se sinta apto a avaliar determinado aspecto, respeitando assim o princípio ético da autonomia dos participantes da pesquisa.

Ressalta-se que em razão do caráter não obrigatório das respostas abertas e comentários, nem todos os participantes registraram respostas a esses itens, afirmando assim o compromisso de uma participação voluntária, com garantia de anonimato e confidencialidade das informações, assegurando a observância dos princípios éticos e a fidedignidade do processo avaliativo. Também foi possível, durante a aula prática, dialogar com os participantes e registrar suas impressões sobre as ações desenvolvidas.

Participaram desta avaliação 04 (quatro) docentes do curso técnico em Enfermagem do IFAL – Campus Benedito Bentes. Para salvaguardar a identidade dos avaliadores e assegurar a veracidade das respostas, optamos por não solicitar nomes no instrumento de avaliação.

A sistematização e divulgação dos resultados respeitaram a mesma abordagem metodológica utilizada ao longo da pesquisa. Dessa forma, a ordenação, a categorização e a análise dos dados foram conduzidas a partir de temas, cujas descrições e interpretações foram sustentadas pela técnica da Análise Temática de Braun e Clarke (2006), não indutiva e de abordagem semântica, como definido na seção 6 desta pesquisa.

Assim, a análise do corpus produzido nesta fase resultou em duas temáticas centrais: (i) Articulação entre pesquisa e produto educacional; e (ii) relação entre benefícios e resultados, as quais são apresentadas e discutidas nas subseções seguintes.

#### *Temática 1: Articulação entre pesquisa e produto educacional*

A avaliação do curso realizado pelos participantes configura-se como etapa metodológica indispensável no contexto desta pesquisa, uma vez que possibilita verificar a adequação do produto educacional aos objetivos propostos e sua efetividade enquanto recurso formativo. Por meio desse processo, identificaram-se aspectos positivos, fragilidades e

oportunidades de aprimoramento, assegurando que o material respondesse às necessidades formativas do público-alvo e contribuísse para o fortalecimento da prática docente. Além disso, a avaliação possibilitou alinhar o curso às demandas da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), ampliando sua relevância acadêmica, pedagógica e social.

A Tabela 2, a seguir, apresenta a síntese das respostas às sete questões fechadas, permitindo visualizar a distribuição das opções assinaladas pelos avaliadores.

**Tabela 2 – Distribuição das respostas na escala de Likert**

<b>Questão</b>	<b>Concordo totalmente</b>	<b>Concordo parcialmente</b>	<b>Discordo integralmente</b>
1. O produto educacional possui relevância no sentido de contribuir para a inserção das PICS na formação dos técnicos de enfermagem?	4	0	0
2. Os aspectos conceituais do produto educacional foram significativos e funcionais para você?	4	0	0
3. A sequência das atividades do produto educacional apresenta ideias coerentes, com consistência teórica?	3	0	1
4. O produto educacional apresenta uma estrutura e diagramação claras e organizadas?	4	0	0
5. Em sua prática educativa, você utilizaria os conteúdos abordados na sequência didática do curso?	2	2	0
6. Você recomendaria este produto educacional a outro(a) professor(a)?	4	0	0
7- As informações apresentadas no produto educacional auxiliam no ensino das Práticas Integrativas e Complementares em saúde (PICS), cumprindo assim o objetivo a que foram propostos?	4	0	0

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Como se observa, houve predominância da resposta “Concordo totalmente” em praticamente todos os itens, o que indica alto nível de aceitação e reconhecimento da qualidade pedagógica e conceitual do produto educacional. Duas das respostas apresentou

variação “Concordo parcialmente”, na questão referente à aplicabilidade na prática educativa (Questão 5), o que pode estar relacionado às necessidades de pequenos ajustes de contextualização didática e institucional. No entanto, apenas uma respondente especificou quais aspectos demandam tais ajustes. Como registrada na fala a seguir:

“Muitas vezes não me sinto confortável e segura em realizar, e tem também a questão do tempo da carga horária a ser cumprida.” (Docente D)

Ressalta-se, também, que em uma das respostas à questão “A sequência das atividades do produto educacional apresenta ideias coerentes, com consistência teórica (questão 3)?”, houve a marcação da opção “Discordo integralmente”. Entretanto, a participante não apresentou justificativa ou comentário adicional na seção aberta do questionário, o que impossibilita uma compreensão mais aprofundada de sua percepção. Como adotamos uma abordagem indutiva e semântica da AT, optou-se, por não realizar inferências interpretativas sobre essa resposta isolada, preservando a fidelidade aos dados e o respeito ético aos participantes. Ainda assim, essa ocorrência não altera a percepção geral observada, que confirma a consistência teórica e metodológica do produto educacional.

A análise das respostas revelam uma estreita articulação entre o processo investigativo e a construção do produto educacional, demonstrando coerência entre as demandas formativas identificadas na fase diagnóstica e as proposições efetuadas no curso. O produto mostrou o resultado de um processo de pesquisa-ação colaborativa, que envolveu os sujeitos participantes na análise da realidade, na identificação de necessidades pedagógicas e na construção coletiva de alternativas de transformação da prática docente.

As docentes avaliadoras destacaram a “clareza”, a “acessibilidade da linguagem”, a “didática acessível” e “visual limpo” como aspectos fundamentais do material, enfatizando que tais características favorecem a compreensão dos conteúdos e a apropriação dos conceitos das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no contexto da formação técnica em Enfermagem na EPT. Conforme ilustrado na fala das docentes A e D:

“O material apresenta uma linguagem clara, objetiva e de fácil compreensão, facilitando a aplicação em diferentes contextos de ensino.” (Docente A)

“Positivo ele é bem didático, muito organizado, apresenta muitos recursos visuais, vídeos, reflexão com os casos”. (Docente D)

Ao tornar a comunicação mais acessível e compreensível, a clareza textual e a didática fortalecem o vínculo pedagógico e dialógico entre a pesquisadora e as participantes. Esse fortalecimento manifesta-se na compreensão mútua e na construção compartilhada do

conhecimento, sustentadas por uma comunicação horizontal entre os sujeitos da pesquisa, pelo reconhecimento do saber experiencial dos docentes como legítimo e essencial à elaboração do produto educacional e pela mediação pedagógica que ocorre quando a linguagem acessível e o formato visual aproximam a pesquisadora das participantes. Essa aproximação favorece a compreensão, a reflexão e a expressão crítica e ancora-se nos princípios da pedagogia freireana e na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, ao integrar diálogo, experiência e construção ativa do conhecimento.

Por fim, evidencia-se que o produto educacional apresenta coerência epistemológica e metodológica, pois deriva de um processo de pesquisa que não apenas identifica problemas, mas também propõe soluções formativas construídas colaborativamente. Ou seja, significa que o produto educacional, está fundamentado de maneira consistente nas teorias que o sustentam, articula de forma lógica e integrada os conceitos, princípios e pressupostos da EPT e das PICS, apresenta alinhamento entre o que se entende como conhecimento válido e as escolhas pedagógicas adotadas e demonstra clareza sobre como e porque certos conhecimentos foram selecionados para compor o curso.

A seguir, apresentamos a segunda temática resultante do processo metodológico de avaliação do produto educacional, a qual aborda os benefícios identificados e os resultados alcançados.

### *Temática 2: Relação entre benefícios e resultados*

A análise anterior permitiu compreender como o produto educacional se articula ao percurso investigativo, revelando sua coerência teórico-metodológica e sua aderência às necessidades formativas das docentes participantes. Na continuidade da discussão, apresentamos a segunda temática emergente do processo avaliativo, dedicada a examinar os benefícios percebidos e os resultados alcançados com a aplicação do curso.

Essa temática concentra-se nas contribuições do produto para a formação docente, nas repercussões sobre a compreensão e inserção das PICS na formação profissional em enfermagem e nas potencialidades identificadas pelas participantes para o fortalecimento do cuidado integral e ensino das PICS no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica.

A avaliação das participantes demonstrou impactos positivos decorrentes da aplicação do produto educacional, tanto sob a perspectiva formativa quanto sob a ótica metodológica. Os docentes reconheceram a pertinência e relevância do curso para a formação docente, destacando sua contribuição para o desenvolvimento do pensamento crítico e para a ampliação do olhar sobre o cuidado integral em saúde. Conforme ilustrado no depoimento a

seguir:

“Considero o curso muito pertinente, pois estimula o pensamento crítico e amplia o olhar do docente sobre o cuidado integral.” (Docente B)

Outro aspecto recorrente foi o potencial de aplicabilidade do produto em diferentes contextos de ensino. A organização do material e o caráter reflexivo das atividades favoreceram a percepção de que o curso pode ser adaptado a novas turmas e instituições, favorecendo a socialização das PICS entre docentes e discentes e ampliando seu alcance, para fortalecimento e inserção das PICS na formação técnica em Enfermagem. Como infere a docente C:

“O material pode ser utilizado em outras turmas e também adaptado para outras áreas, mantendo sua relevância pedagógica.” (Docente C)

Os participantes também reconheceram o caráter inovador do curso, que aborda as PICS de forma crítica e contextualizada, em consonância com as diretrizes educacionais e de saúde, que valorizam práticas educativas integradoras e humanizadas. Essa perspectiva dialoga com os princípios da formação integral e com a superação de abordagens estritamente tecnicistas no ensino técnico em saúde.

Apesar da predominância de avaliações positivas, emergiram também percepções sobre desafios práticos e subjetivos enfrentados na rotina docente, especialmente no que se refere à segurança para desenvolver novas abordagens pedagógicas e à limitação temporal imposta pelas cargas horárias institucionais. Uma das docentes expressou:

“Muitas vezes não me sinto confortável e segura em realizar, e tem também a questão do tempo da carga horária a ser cumprida.” (Docente D)

Essa declaração revela aspectos importantes das condições objetivas e subjetivas do trabalho docente, sinalizando que, embora o produto educacional seja reconhecido como ferramenta de apoio e inovação, sua efetiva implementação depende de espaços institucionais de formação que favoreçam a autoconfiança, o planejamento e o tempo pedagógico necessário à reflexão e à prática das PICS.

Além das percepções registradas nos questionários, a Sala de Cuidados em PICS trouxe elementos qualitativos que aprofundam a compreensão sobre os efeitos do processo formativo. Durante a realização da atividade, observou-se entre as participantes expressões espontâneas de relaxamento, fisionomias tranquilas, semblantes relaxados e sinais corporais de bem-estar, alívio de dores, satisfação e agradecimento, acompanhadas de falas como “*incrível*” e “*é muito importante integrar essas PICS no nosso plano de curso do técnico*”.

Tais evidências, ainda que sutis, constituem indicadores significativos do impacto positivo que as PICS podem gerar no cuidado em saúde como componentes essenciais de uma abordagem integral.

A realização da Sala de Cuidados em PICS contribuiu, portanto, para integrar teoria e prática no processo formativo, reforçando o caráter experiencial e humanizador dessas práticas. Ao articular vivência prática, acolhimento e reflexão, a atividade consolidou-se como etapa essencial, permitindo que as docentes experimentassem, de forma sensível e crítica, algumas das técnicas integrativas estudadas ao longo do curso. Essa experiência ampliou a compreensão das participantes sobre o valor pedagógico e terapêutico das PICS, fortalecendo o vínculo entre teoria e prática e reafirmando a pertinência do produto educacional desenvolvido.

De modo geral, a análise integrada das respostas permite afirmar que o produto educacional desenvolvido se mostrou coerente com os objetivos e fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa, além de atender às demandas formativas identificadas na fase diagnóstica e sendo amplamente reconhecido quanto à sua relevância, clareza conceitual e à adequação didática da proposta.

Não foram registradas observações negativas, tampouco dificuldades relativas à compreensão dos conteúdos ou à utilização dos recursos digitais ofertados no curso. A ausência de críticas negativas e o reconhecimento de sua aplicabilidade em diferentes contextos reforçam a validade e a aplicabilidade do produto.

A investigação, portanto, alcançou sua finalidade ao integrar de forma orgânica pesquisa e intervenção pedagógica, evidenciando que o produto educacional se constitui como resultado tangível do processo formativo. Ao promover reflexões críticas sobre as PICS na EPT, o curso consolida a articulação entre teoria e prática, superando uma função meramente instrumental e assumindo uma dimensão formativa e transformadora. Esse movimento contribui para potencializar o engajamento docente, estimular a reflexão sobre o fazer pedagógico e fortalecer a adoção de metodologias ativas que valorizam o protagonismo e o diálogo.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a consolidação e a expansão da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil, especialmente nos Institutos Federais, tem-se fortalecido a proposta de uma formação que integra trabalho, ciência, tecnologia e cultura em uma perspectiva humanizadora e emancipatória. Essa configuração curricular possibilita a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de seu papel social, capazes de compreender o mundo do trabalho não apenas como espaço produtivo, mas também como campo de realização humana e transformação social.

Nesse contexto, a presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), teve como foco a formação docente para o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no curso técnico em Enfermagem do IFAL – Campus Benedito Bentes. Partiu-se da compreensão de que o ensino das PICS, quando articulado aos princípios da EPT, pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais críticas, sensíveis e integral, capazes de superar o tecnicismo e a visão instrumental que ainda caracteriza parte do ensino técnico em saúde e oferecer uma assistência em saúde mais holística considerando os sujeitos e suas dimensões biopsicossocial.

O percurso investigativo, ancorado na pesquisa-ação colaborativa, permitiu uma construção coletiva entre pesquisadora e docentes, em um movimento dialógico e reflexivo que articulou teoria e prática. A etapa diagnóstica revelou tanto o interesse dos participantes pelo tema quanto às lacunas formativas existentes para o ensino das PICS, especialmente no que se refere à formação docente, à abordagem pedagógica, ao uso de metodologias ativas e à integração curricular com outras dimensões do cuidado em saúde, lacunas já identificadas em estudos sobre o ensino das PICS nos cursos de enfermagem tanto em nível médio quanto superior.

A partir dessas constatações, elaborou-se o produto educacional, composto por uma sequência didática voltada ao curso de formação docente em formato híbrido dividido em unidades teóricas online e em uma unidade prática presencial complementar e essencial do percurso formativo, como respostas formativas às necessidades identificadas na literatura e na fase diagnóstica da pesquisa, assumindo caráter teórico-prático, reflexivo e integrador.

A atividade presencial denominada “Sala de Cuidados em PICS”, desenvolvida no Laboratório de Enfermagem do Campus Benedito Bentes, permitiu que as docentes experimentassem, de maneira prática, sensível e acolhedora, diferentes técnicas integrativas,

como auriculoterapia, moxabustão, ventosaterapia, musicoterapia e aromaterapia, ampliando sua compreensão sobre o potencial terapêutico e pedagógico das PICS. Durante as sessões, observaram-se expressões espontâneas de relaxamento, alívio de tensões, tranquilidade e gratidão, além de comentários como *“incrível”* e *“é muito importante integrar essas PICS no nosso plano de curso do técnico”*.

Ao final da atividade, as fisionomias tranquilas, os relatos subjetivos de cuidado e acolhimento e os agradecimentos expressos pelas participantes constituíram evidências qualitativas significativas do impacto positivo das PICS na promoção do bem-estar. Esses registros reforçaram que o processo formativo desenvolvido ultrapassou a dimensão teórica, alcançando uma experiência concreta capaz de fortalecer a relação entre ensino, cuidado e humanização, dimensões fundamentais para a consolidação de uma formação crítica e transformadora no âmbito da EPT.

Dessa forma, o produto educacional constituiu-se como um espaço formativo de reflexão crítica, aprendizagem e troca de saberes sobre as práticas integrativas, considerando os princípios da educação omnilateral, da formação integral e politécnica e da aprendizagem significativa. Sua construção colaborativa reafirma o pressuposto freireano de que *“ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”* (Freire, 1987).

Assim, sob o ponto de vista metodológico, o estudo reafirmou o potencial da pesquisa-ação colaborativa como estratégia de produção de conhecimento na EPT, por possibilitar a integração entre investigação, formação e intervenção pedagógica. Essa abordagem permitiu que pesquisadora e participantes se constituíssem como sujeitos ativos na construção de um percurso formativo coletivo, sustentado pelo diálogo, pela reflexão e pela corresponsabilidade. O produto educacional, nesse sentido, emergiu como resultado formativo e de proposta transformadora do próprio processo de pesquisa, reafirmando o papel da prática investigativa como instrumento de mudança social

Quanto à avaliação do produto educacional, a mesma evidenciou um alto grau de aceitação e reconhecimento por parte das docentes participantes, que destacaram sua clareza, didática acessível e relevância formativa. As respostas apontaram o potencial do curso para fomentar o pensamento crítico, a valorização do cuidado integral impulsionado pelo ensino das PICS e a ampliação do olhar sobre a prática pedagógica e assistência em enfermagem.

Por outro lado, emergiram nas falas das participantes desafios reais do cotidiano docente, como a falta de tempo, a sobrecarga de trabalho e a insegurança diante da implementação de novas metodologias. Essas percepções revelam que, embora as docentes

reconheçam a importância das PICS e das metodologias ativas, há ainda barreiras institucionais e subjetivas que precisam ser superadas por meio de políticas de formação continuada, apoio pedagógico e valorização profissional.

Assim, acredita-se que no campo teórico, esta dissertação contribui para o debate sobre a inserção das PICS na formação em saúde, ao evidenciar que sua abordagem crítica e interdisciplinar pode fomentar o desenvolvimento de competências profissionais ampliadas, que qualificam o cuidado e fortalecem a visão integral do processo saúde-doença. Além disso, reforça o papel dos Institutos Federais como espaços estratégicos para a inovação pedagógica e para a consolidação de práticas formativas comprometidas com o SUS e com a formação humana, integral e politécnica.

No âmbito prático, a principal contribuição desta pesquisa reside na elaboração de uma sequência didática voltada a um curso de formação docente para o ensino das PICS, concebido para ser aplicado de forma autônoma, digital e replicável em diferentes contextos da EPT. O produto educacional configura-se como recurso pedagógico inovador, que alia fundamentação teórica, aplicabilidade prática e flexibilidade didática, podendo ser incorporado a programas de formação continuada e a componentes curriculares dos cursos técnicos de Enfermagem, contribuindo para ressignificar o cuidado em saúde.

Já em termos de impacto social e político, o estudo reafirma a relevância das PICS como política pública de saúde e sua necessária articulação com os princípios do Sistema Único de Saúde. Ao propor a inclusão dessas práticas no ensino técnico em Enfermagem, a pesquisa contribui para fortalecer a formação de profissionais de saúde mais sensíveis, críticos e preparados para atuar em uma perspectiva de integralidade, reconhecendo o cuidado como ato humano, relacional e transformador.

No que tange ao alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, conclui-se que estes foram plenamente atingidos, o que evidencia a coerência e a efetividade do percurso metodológico adotado. Foi possível identificar as principais necessidades formativas dos docentes do curso técnico em Enfermagem no que se refere ao ensino das PICS, analisar suas percepções acerca da importância e dos desafios da inserção das PICS no ensino técnico e ampliar o nível de conhecimento docente sobre o tema por meio da construção e aplicação do produto educacional. Essas ações consolidaram a coerência entre o objeto de estudo, o referencial teórico e o produto educacional.

Reconhece-se, contudo, que este estudo possui limites próprios de uma investigação qualitativa de alcance local, especialmente quanto ao número de participantes e ao tempo

destinado à aplicação do produto. Ainda assim, seus resultados constituem um marco inicial para o debate sobre a inserção das PICS na EPT e apontam novos horizontes investigativos.

Acredita-se que novas pesquisas poderão estimular o surgimento de novas experiências pedagógicas e de investigações que possam aprofundar o debate sobre as potencialidades e limites dessa inserção no ensino em saúde em nível médio, propor estratégias de avanço na consolidação das PICS como componente formativo e de política pública de saúde, bem como, ampliar o número de participantes e investigar o impacto das PICS sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Conclui-se, portanto, que o produto educacional e o processo formativo que o originou expressam o compromisso com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, ao promoverem a reflexão crítica sobre o cuidado e a humanização por meio das PICS. Assim, a inserção dessas práticas na EPT reafirma o compromisso com uma formação emancipadora, que reconhece o ser humano em sua integralidade e compreende o ato de ensinar como ato de transformação. Essa perspectiva amplia e humaniza o cuidado, ao permitir um reposicionamento do olhar terapêutico, deslocando-o do foco centrado apenas na doença para práticas que promovem o bem-estar, o equilíbrio e a autonomia do sujeito, além de contribuir para o fortalecimento do SUS e a consolidação de seus princípios de universalidade, equidade e integralidade.

Encerrar esta dissertação significa, mais do que concluir uma etapa acadêmica, reconhecer o percurso formativo construído a muitas vozes, entre escutas, partilhas e descobertas. Cada diálogo, reflexão e gesto docente que atravessaram esta pesquisa contribuíram para reafirmar que ensinar e cuidar são atos profundamente humanos, sustentados pela sensibilidade, pela ética e pelo compromisso com uma sociedade mais justa e uma assistência humanizada e integral.

Ao propor a inserção das PICS na EPT, este estudo reafirma que transformar a prática educativa é também transformar o modo de cuidar, articulando ciência, cuidado e educação, fortalecendo os princípios do SUS e a missão social da Educação Profissional e Tecnológica

O caminho percorrido demonstra que a educação, quando orientada por princípios dialógicos e reflexivos, pode se tornar também um espaço de cura, escuta e reconstrução coletiva de sentidos. Mais do que um produto acadêmico, esta pesquisa constitui-se como um ato político e pedagógico de resistência ao tecnicismo, de defesa da integralidade do cuidado e de valorização do docente como sujeito que aprende, ensina e transforma.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Murilo Pedroso et al. **Gestão do ensino em práticas integrativas e complementares na formação do enfermeiro generalista**. 2022. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Florianópolis, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/240888>. Acesso em: 21 ago. 2024.

ANDRADE, Gabriella Carrilho Lins. **Ensino e formação em práticas integrativas e complementares em cursos de graduação em saúde: o " ainda não" nas universidades públicas pernambucanas?**. Tese de Doutorado- . – Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2021. Acesso em: 16 jul. 2024.

ANDRADE, Regiane Cardoso. **Contribuições da Aprendizagem Significativa para o ensino de alunos com Deficiência Intelectual leve**. 2023. 90f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2023. Acesso em: 16 jul. 2025.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. **Psicologia da Educação**, n. 1, 1995.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores: a constituição de um campo de estudos**. Educação. Porto Alegre, p. 174-181, 2010.

APPLE, Michael Whitman. **Repensando ideologia e currículo**. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARAÚJO, Terezinha Oliveira et al. **Sequência Didática como instrumento para aulas do Curso Técnico em Enfermagem**. 2023 Disponível em: <https://11nq.com/OHpQx>. Acesso em: 11 jan. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Pedagogias em movimento – o que temos a aprender dos Movimentos Sociais?** Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003.

AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Cuidado e reconstrução das práticas de saúde. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, p. 73-92, 2004. Disponível em: [dossiê 4.p65](#). Acesso em: 11 fev. 2025.

AZEVEDO, Cissa; MOURA, Caroline Castro; CORRÊA, Hérica Pinheiro; DA MATA, Luciana Regina Ferreira; CHAVES, Érika de Cássia Lopes; CHIANCA, Tânia Couto Machado. Práticas integrativas e complementares no âmbito da enfermagem: aspectos legais e panorama acadêmico assistencial. **Escola Anna Nery**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 1-9, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ean/a/zCtFNpfgPQpQvKHn9jVJpxD/?lang=pt> Acesso em: 06 ago. 2024.

BATISTA, Cássia de Castro. **Práticas Integrativas e Complementares na formação dos acadêmicos de Enfermagem em uma universidade privada no Município do Rio de Janeiro**. 2021. Tese de Doutorado. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/51537> Acesso em: 15 ago. 2024.

BRASIL, CAPES. **Grupo de trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. Disponível em:

[https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019\\_produção-tecnica-pdf](https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019_produção-tecnica-pdf). Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. **Concepção e diretrizes da Educação Profissional e Tecnológica**. Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&category\\_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6691-if-concecaoediretrizes&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 03 jan. 2025.

BRASIL. Decreto nº 94.406, de 8 de junho de 1987. **Regulamenta a Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986, que dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 1987. Acesso em: 13 mai. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012. **Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal e outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm). Acesso em: 11 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 7.498, de 25 de junho de 1986. **Dispõe sobre a regulamentação do exercício da enfermagem e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 1986. Disponível em : <https://www.cofen.gov.br/lei-n-749886-de-25-de-junho-de-1986/>. Acesso em: 22 mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 2780.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Alagoas – Ifal. **Plano de curso técnico de nível médio subsequente em enfermagem**. Maceió: Ifal, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria no 849, de 27 de março de 2017**. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS. Brasília: Ministério da Saúde, 2017a. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849\\_27\\_03\\_2017.html](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_27_03_2017.html).

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Manual de implantação de serviços de práticas integrativas e complementares no SUS**. Brasília: Ministério da Saúde, 2018b. Disponível em : [http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/manual\\_implantacao\\_servicos\\_PICS.pdf](http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/publicacoes/manual_implantacao_servicos_PICS.pdf). Acesso em: 05 nov 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política nacional de práticas integrativas e complementares no SUS: atitude de ampliação de acesso**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2015. 96 p. ISBN 978-85-3. Disponível em: <[https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_praticas\\_integrativas\\_complementares\\_2ed.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf)> Acesso em: 12 de novembro de 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Práticas Integrativas e Complementares (PICS): recursos**

**terapêuticos.** Brasília, DF: Ministério da Saúde, [2023]. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/composicao/saps/PICS/recursos-terapeuticos>. Acesso em: 12 de novembro de 2024.

CALADO, Raíssa Soares Ferreira; SILVA, Adrielly Augusta Oliveira Braz da; OLIVEIRA, Diego Augusto Lopes; SILVA, Gêssyca Adryene de Menezes; SILVA, Júlio César Bernardinoda; SILVA, Laís Carolina da; LEMOS, Maria Eduarda Peixoto; SANTOS, Raquel Cabral. Ensino das práticas integrativas e complementares na formação em enfermagem. **Rev. enferm.UFPE on line**, p. 261-267, 2019.

Disponível: <<https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1007745>> Acesso em: 08 ago. 2024.

CARNEIRO-ZUNINO, Elaine Kelly Nery. **Ensino integrado na formação técnica em enfermagem: caminhos (des) construídos.** – Salvador, 2021. 212 f.: il. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Enfermagem. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/38038>. Acesso em: 14 dez. 2024.

CASTAMAN, Ana Sara; VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; DE OLIVEIRA, Denise. A constituição da profissão docente: um estudo com professores da educação profissional. **Revista Diálogo Educacional**, v. 16, n. 50, p. 1009-1028, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.16.050.DS10>. Acesso em: 05 out. 2024.

CHAGAS, Eduardo Francisco Souza; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento . Formação de professores para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT): vivências de um coordenador de cursos. **Ensino em Perspectivas**, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em : <https://orcid.org/0000-0002-1213-9398>. Acesso em : 29 dez 2024.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada à escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Trabalho Necessário**, [S. l.], v. 3, n. 3, p.1-20, dez. 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.22409/tn.3i3.p6122> . Acesso em: 19 set. 2024.

CIAVATTA, Maria. Ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral :por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014.

COFEN. **Resolução no 739, de 5 de fevereiro de 2024.** Normatiza a atuação da Enfermagem nas Práticas Integrativas e Complementares em Saúde [Internet]. Brasília, DF: Conselho Federal de Enfermagem, 2024. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br/resolucao-cofen-no-739-de-05-de-fevereiro-de-2024/>.

COREN-SP. **Manual de práticas integrativas e complementares / Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo.** São Paulo: Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo, 2023. ISBN 978-65-981637-1-6. Disponível em : [https://portal.coren-sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Manual\\_praticas\\_integrativas\\_complementares.pdf](https://portal.coren-sp.gov.br/wp-content/uploads/2024/09/Manual_praticas_integrativas_complementares.pdf). Acesso em: 10 jun 2024.

COLMAN, Vanessa Denck. **Sequências didáticas no ensino de ciências nos anos iniciais e as tipologias dos conteúdos de Zabala. 2023.** Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2023.

CONTATORE, Octávio A. et al. Uso, cuidado e política das práticas integrativas e complementares na Atenção Primária à Saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.

20, n. 10, p. 3.263-3.273, 2015. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152010.00312015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/3RHZrF6SNDsYLS77h9MzrMH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 mar. 2025.

COSTA, Maria Fernanda Baeta Neves Alonso da; KURCGANT, Paulina. A formação profissional do técnico de enfermagem: uma análise histórica e ético-legal no contexto brasileiro. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 17, n. 1, p. 108-13, 2004. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/directbitstream/484b7e1d-60a8-4802-845f-52e96e9e7db2/KURCGA NT%20C%20P%20doc%205.pdf](https://repositorio.usp.br/directbitstream/484b7e1d-60a8-4802-845f-52e96e9e7db2/KURCGA%20NT%20C%20P%20doc%205.pdf). Acesso em: 14 out. 2024.

DA SILVA, Luana Batista; LIMA, Indiara Campos; BASTOS, Rodrigo Almeida. Terapias complementares e integrativas: conhecimento e utilização pelos docentes do curso de enfermagem de uma instituição pública. **Revista de Saúde Coletiva da UEFES**, v. 5, n. 1, p. 40-45, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.13102/rscdauefs.v5i1.1008>. Acesso em: 10 jun. 2024

DAMASCENO, Camila Mahara Dias et al. Avaliação do conhecimento de estudantes universitários sobre medicina alternativa. **Revista baiana de saúde pública**, v. 40, n. 2, p. 289-297, 2016. Disponível em : <https://doi.org/10.22278/2318-2660.2016.v40.n2.a1989>. Acesso em: 26 nov. 2024.

DAMASCENO, Fabiana Elayne Barros et al. Ensaio Acadêmico sobre a Formação de professores para Educação Profissional e Tecnológica no Brasil: Desafios E Perspectivas. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 1144-1159, 2021. Disponível em : <https://doi.org/10.51891/rease.v7i12.3560>. Acesso em: 06 nov 2024.

DANTAS, Rosana Aparecida Spadoti; AGUILLAR, Olga Maimoni. O ensino médio e o exercício profissional no contexto da enfermagem brasileira. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 7, p. 25-32, 1999. Disponível em : <https://doi.org/10.1590/S0104-11691999000200004>. Acesso em : 22 mai. 2024.

DE SANTI ESTÁCIO, Mércia Maria; AGUIAR, Andréa Câmara Viana Venâncio; DASILVA, Flávio César Bezerra. O curso técnico em práticas integrativas e complementares em saúde. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 2, n. 5, 2016. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/recei/article/view/843>. Acesso em: 06 set. 2024.

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 abril. 2024.

DICKMANN, Ivo; DICKMANN, Ivanio. **Paulo Freire: método e didática**. Chapecó: Livrologia, 2020. E-book.

DOS SANTOS PENNAFORT, Viviane Peixoto et al. Práticas integrativas e o empoderamento da enfermagem. **REME-Revista Mineira de Enfermagem**, v. 16, n. 2, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/remem/article/view/50305>. Acesso em 07 ago.2024.

DUARTE, Carla Godinho; LUNARDI, Valéria Lerch; BARLEM, Edison Luiz Devos. Satisfaction and suffering in the work of the nursing teacher: an integrative review. **REME - Revista Mineira de Enfermagem**, v.20, p.e939, 2016.

DUARTE, Elza Marculino. **Práticas integrativas e complementares na formação: visão de egresso de enfermagem.** 2021. 102 fl. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde)- Universidade Federal de Alagoas. – Faculdade de Medicina, Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2021.

ESCOTT, Clarice Monteiro; MORAES, Márcia Amaral Correa de. História da educação profissional no Brasil: as políticas públicas e o novo cenário de formação de professores nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “história, sociedade e educação no Brasil**, v. 9, p. 1492-1508, 2012. Disponível em: [Artigo\\_Superacao\\_da\\_dualidade\\_EPT20190605-57283-q1wfz4-libre.pdf](#). Acesso em: 07 out. 2024

FERREIRA JÚNIOR, Marcos Antonio. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, p. 866-871, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000600012>. Acesso em 04 dez. 2024.

FERREIRA, Anne Laura Costa. **Metodologias ativas de ensino aprendizagem no curso de graduação em enfermagem: a percepção do estudante.** 2013. 59 f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Saúde) – Faculdade de Medicina, Programa de Pós Graduação em Ensino na Saúde, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2013. Disponível em: <http://www.repositorio.ufal.br/jspui/handle/riufal/1954>. Acesso em: 08 ago. 2024.

FERREIRA, Berenice. **Do sonho à realidade: práticas integrativas e complementares no Sistema Único de Saúde.** In: FERREIRA, Berenice. Práticas integrativas e complementares nos serviços públicos de saúde: um sonho, uma ideia, uma realidade. Curitiba: Appris, 2019. p. 140-144.

FERREIRA, Débora de Cássia. **Saberes e práticas pedagógicas dos enfermeiros que atuam como docentes nos cursos técnicos em enfermagem na escola de formação em saúde – EFOS São José SC / Débora de Cássia Ferreira.** – Rio de Janeiro, 2019. 68 f.. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/35592> Acesso em: 22 ago. 2024

FINELLI, Leonardo Augusto Couto; PRATES, Admilson Eustáquio. A docência em Educação Profissional e Tecnológica. **Educação na contemporaneidade: tensões e desafios. Guarujá (SP): Científica Digital**, p. 302-319, 2021. Disponível em: <https://downloads.editoracientifica.com.br/articles/211006297.pdf>. Acesso em: 11 ago 2025

FOLLI, Gabriely Silveira; MOREIRA, Silvana Goldner. **Desenvolvimento de uma sequência didática por meio da atividade experimental problematizada para aprendizagem significativa de soluções químicas e espectro eletromagnético combinado ao uso de smartphones.** 2022. Curso de pós-graduação (Especialização em ensino da natureza) - Instituto Federal de Espírito Santo, Colatina, 2023. Disponível em: <http://ifes.edu.br>. Acesso em: 2 Jan. 2025.

FONSECA, Angélica Ferreira; STAUFFER, Anakeila de Barros. O processo histórico do trabalho em saúde. Rio de Janeiro: **EPSJV/Fiocruz**, 2007. p. 27-56.

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: 14 dez. 2024.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao\\_pratica\\_liberdade.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/livros/educacao_pratica_liberdade.pdf). Acesso: 16 jun. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17a ed ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57a ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio et al. Ensino médio integrado: concepção e contradições. In: **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 2005. p. 175-175.

GALLEGUILLOS, Tatiana Gabriela Brassea; OLIVEIRA, Maria Amélia de Campos. A gênese e o desenvolvimento histórico do ensino de enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 35, p. 80-87, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342001000100013>. Acesso em: 04 mai.2025.

GARZON, Adriana Marcela Monroy; SILVA, Kênia Lara da; MARQUES, Rita de Cássia. Pedagogia crítica libertadora de Paulo Freire na produção científica da Enfermagem 1990-2017. **Rev Bras Enferm**, , v. 71, n. suppl 4, p. 1854–1861, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0699>. Acesso em: 12 nov. 2024.

GASSEN, Kellen Nunes Rodrigues; CARVALHO, Catia Luciane; GOES, Cesar HB. A profissão de enfermagem. **Revista de Saúde Dom Alberto**, v. 1, n. 1, 2013. Disponível em: <https://revista.domalberto.edu.br/index.php/revistadesaudedomalberto/article/view/128>. Acesso em: 29 dez. 2025.

GEOVANINI, Telma et al. **História da Enfermagem: Versões e Interpretações**. 3º Ed. Rio de Janeiro, 2010.

GIACOMONI, Cristian et al. **Profissionalização docente de bacharéis: estudo do programa de pós-graduação em educação da Universidade de Caxias do Sul**. Interfaces Científicas - Educação. Aracaju, v. 10, n. 3, p. 441-454, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2021v10n3p441-454>. Acesso em: 10 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed, São Paulo: Atlas, 2002.

GUBERT, Edilmara; DO PRADO, Marta Lenise. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Revista Eletrônica de enfermagem**, v. 13, n. 2, p. 285-95, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/ree.v13i2.9036>. Acesso em: 28 dez. 2025.

GUIMARÃES, Yandra Dirce Nascimento de Castro et al. Práticas de enfermagem: contexto ambiental e a relação com o materialismo histórico dialético. **Enferm. foco (Brasília)**, p. 1-6, 2024.

GÖTTEMS, Leila Bernarda Donato. A história da educação e do ensino de enfermagem e as ressonâncias na prática do cuidado em enfermagem e saúde. **Hist. enferm. Rev. eletronica**,

Brasília – DF, v. 5, n. 2, p. 144-145, 2014. Disponível em:  
<https://doi.org/10.51234/here.2014.v.5.294>. Acesso em: 25 jul. 2025.

HABIMORAD, Pedro Henrique Leonetti. Práticas integrativas e complementares no SUS: revisão integrativa. 2015.

HOENDERS, Rogier et al. **A review of the WHO strategy on traditional, complementary, and integrative medicine from the perspective of academic consortia for integrative medicine and health.** *Frontiers in Medicine*, Lausanne, v. 11, p. 1-15, 2024. Disponível em:  
<https://www.frontiersin.org/journals/medicine/articles/10.3389/fmed.2024.1395698/full>. Acesso em: 18 jul. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. Pesquisa Colaborativa: Investigação, formação e produção de conhecimentos. **Brasília: Líber Livro**, 2008.134p

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006

KRUSE, Maria Henriqueta Luce. **Os poderes dos corpos frios: das coisas que se ensinam às enfermeiras.** 2003. Tese – Curso do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre (RS), 2003. Disponível em:  
<http://hdl.handle.net/10183/3436>. Acesso em: 24 dez 2024.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em:  
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300024>. Acesso em: 04 abr. 2025

KUENZER, Acácia Zeneida. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. *Educ. Soc.* [online]. 2011, vol.32, n.116, pp.667-688. ISSN 1678-4626. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300004>. Acesso em: 07 ago. 2025.

KAPLÚN, Gabriel. Material educativo: a experiência de aprendizado. **Comunicação & Educação**, n. 27, p. 46-60, 2003.

LEAL, Regina Barros. Planejamento de ensino: peculiaridades significativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, n. 3, p. 1-7, 2005. Disponível em:  
<https://rieoei.org/riE/article/view/2705>. Acesso: 03 jul 2025.

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: 03 jan. 2025.

LOPES, Maria Eduarda Gomes; MARIA LIMA, Andreza. Currículo Integrado no Ensino Médio Integrado: o estado da arte na pós-graduação brasileira (2011-2017). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>. Acesso em: 30 jul.2024.

LOURENÇO, Renato Weber Bastos. **A termodinâmica e a obesidade: uma proposta de sequência didática significativa.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília – UnB no Curso de Mestrado Profissional de Ensino de Física

(MNPEF) 2024. Disponível em:

[mnpef.unb.br/wp-content/uploads/2024/08/Dissertacao-Renato-Weber.pdf](http://mnpef.unb.br/wp-content/uploads/2024/08/Dissertacao-Renato-Weber.pdf). Acesso em: 05 mai. 2025.

LUZ, Madel Therezinha; BARROS, Nelson Filice de. Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde: estudos teóricos e empíricos. **In: Racionalidades médicas e práticas integrativas em saúde: estudos teóricos e empíricos**. 2012. p. 452-452.L. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-2733>. Acesso em: 13 jul. 2024.

MACHADO, Lucilia Regina de Souza. O desafio da formação dos professores para a EPT e PROEJA. **Educação & Sociedade**, v. 32, p. 689-704, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300005>. Acesso em: 05 jul 2024.

MAISSIAT, Greisse da Silveira; CARRENO, Ioná. Enfermeiros docentes do ensino técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos**, v. 2, n. 3, 2010. <https://www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/79>. Acesso em: 14 out. 2024.

MARQUES, Joyce Viana. **Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares do SUS: um olhar sobre a formação profissional**. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional em Saúde) – Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2020.

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. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando Publicações, 2011.

MATOS, Leandro Oliveira de. et al. Enfermeiro e cuidado: a distância entre a intenção e a prática. **Enfermagem Brasil**, Florianópolis – SC, v. 10, n. 5, 2011. Disponível em: [Enfermeiro e cuidado: a distância entre a intenção e a prática. | EBSCOhost](https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3452). Acesso em: 004 fev. 2025.

MENDES, Dayana Senger et al. Benefícios das práticas integrativas e complementares no cuidado de enfermagem. *Journal Health NPEPS*, v. 4, n. 1, p. 302-318, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/jhnpeps/article/view/3452>. Acesso 10 set . 2024

MENDONÇA, Andréa Pereira et al. O que contém e o que está contido em um Processo/Produto Educacional?: Reflexões sobre um conjunto de ações demandadas para Programas de Pós-Graduação na Área de Ensino. **Educitec-Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico**, v. 8, p. e211422-e211422, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.31417/educitec.v8.2114>. Acesso em: 14 abr. 2025.

MENEZES, Melissa. **Formação de professores para promoção da inclusão escolar de alunos surdos no contexto da educação profissional e tecnológica de nível médio**. 2020. 126 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Alagoas, Maceió, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/login>. Acesso em: 18 jun 2024.

MORAES, Gustavo Henrique; DE ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. As estatísticas da educação profissional e tecnológica-silêncio entre os números da formação de trabalhadores. **Textos para discussão**, n. 45, p. 54-54, 2019.

MOREIRA, Marcos Antônio. **Aprendizagem significativa, campos conceituais e pedagogia da autonomia: implicações para o ensino**. Aprendizagem Significativa em Revista, 44-65. 2011.

MOTA, Karla Rodrigues; ARAÚJO, Cláudia Helena. dos Santos.; SANTOS, Bruno Gonçalves dos. A formação para o trabalho: o papel dos Institutos Federais na produção dos novos intelectuais. **Holos**, v. 34, n. 2, p. 351-364, 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7120>. Acesso em: 10 ago. 2024.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite; SILVA, Mônica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v.20, n.63, p.1057-1080, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206313>. Acesso em: 15 dez. 2024.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas e integração. **Holos**, v. 2, p. 4-30, 2007. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/11>. Acesso em: 03 jan. 2025

MOURA, Dante Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.15628/rbept.2008.2863> Acesso em: 07 jul. 2025.

NASCIMENTO, Marilene Cabral do et al. Formação em práticas integrativas e complementares em saúde: desafios para as universidades públicas. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 16, p. 751-772, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00130>. Acesso em: 14 jul. 2024.

OGUISSO, Taka. História da legislação do exercício da enfermagem no Brasil. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 54, p. 197-207, 2001.p. 161-172. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672001000200005>. Acesso em : 11 de set. 2024.

OLIVEIRA, Tatiane Alves et al. Ensino das Práticas Integrativas e Complementares nos cursos de enfermagem do Estado de São Paulo. **Nursing (São Paulo)**, v. 23, n. 266, p. 4392-4401, 2020. Disponível: <https://doi.org/10.36489/nursing.2020v23i266p4392-4401>. Acesso em: 14 out. 2024.

OLIVEIRA, Valessa Gizele Ramos. **Estudo do Processo de Enfermagem no Curso Técnico de Enfermagem: Contribuições para a Formação Integral**. Dissertação (mestrado profissional) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais, Campus Montes Claro, 2022.

ORDINE, Yara Othon Teixeira. **O cotidiano do enfermeiro-professor em um curso técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica**. 2014. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/D.22.2014.tde-06022015-192251>. Acesso em: 13 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Estrategia de La OMS sobre Medicina Tradicional (2014-2023). **Genebra: OMS**, 2013.

OROSCO, Simone Shirasaki **A percepção dos docentes de ensino médio de enfermagem sobre a construção do ser professor**. Presidente Prudente, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/785>. Acesso em: 12 nov. 2024.

PACCA, Jesuína LA; SCARINCI, Anne L. Professores e formadores na Formação Continuada (atores e diretores na construção de um personagem). **Revista brasileira de pesquisa em educação em ciências**, v. 12, n. 1, p. 161-179, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/5716/571666027008.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2025.

PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França. Dicionário da Educação Profissional em Saúde. 2. ed. rev. ampl. **Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio**, Fundação Oswaldo Cruz, 2008. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/int-1935>. Acesso em: 05 ago. 2025.

PEREIRA, Isabel Brasil; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional em saúde. 1. ed.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

PERTILLE, Fabiane; DONDÉ, Luana; DE OLIVEIRA, Maíra Cássia Borges. Formação profissional de nível médio em enfermagem: desafios e estratégias de ensino/Prevention of adverse events related to nasogastric and nasoenteric tube: an integrative review. **Journal of Nursing and Health**, v. 10, n. 5, 2020.

PIRES, Denise; GELBCKE, Francine Lima; MATOS, Eliane. Organização do trabalho em enfermagem: implicações no fazer e viver dos trabalhadores de nível médio. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, p. 311-326, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462004000200006>

PONTES, Rafaelle Alves Diógenes. Introdução à Profissão, Legislação e Bioética. Curso Técnico em Enfermagem. **Secretaria de Educação**. Ceará. 2018.

QUINTÃO, Anelise de Castro. **Mundo do trabalho ou mercado de trabalho: concepções de educação profissional em currículos de cursos subsequentes/concomitantes do IF Sudeste de MG/Campus Juiz de Fora**. Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica- Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1146>. Acesso em: 04 jan 2025.

RAMOS, Marise Nogueira et al. Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. **Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ**, 2010. 290 p.

RAMPELLOTTI, Luis Fernando. **O bom docente enfermeiro: o olhar dos estudantes de curso técnico acerca dos saberes docentes**. Florianópolis, SC, 2019. 163 p. il. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Santa Catarina, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1146>. Acesso em: 16 jun. 2025.

RANDOW, Raquel; CAMPOS, Kátia Ferreira Costa; ROQUETE, Fátima Ferreira; SILVA,

Luzia Toyoko Hanashiro e; DUARTE, Vânia Elizabeth Simões; GUERRA, Vanessa de Almeida. Periferização das práticas integrativas e complementares na atenção primária à saúde: desafios da implantação do Lian Gong como prática de promoção à saúde. **Rev Bras Promoç Saúde**, Fortaleza, v. 29, dez 2016. Disponível em: <https://periodicos.unifor.br/RBPS/article/view/6412/5219>.

RIBEIRO, Maria Inês Lemos Coelho; PEDRÃO, Luiz Jorge. O ensino de Enfermagem no Brasil: enfoque na formação de nível médio. **Revista Nursing**, v. 82, n. 8, p. 124-128, 2005.

RIZZATTI, Ivanise Maria. et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. ACTIO: Docência em Ciências, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2025.

SANTANA, Lauriane Martins; ASSIS, Sheila Soares de; ARAUJO-JORGE, Tania Cremonini de. Práticas integrativas e complementares: institucionalização, perspectivas e desafios para a formação. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 23, p. e02900277, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1981-7746-ojs2900>. Acesso em: 22 jul. 2025.

SANTOS, Lauriana Medeiros Costa et al. **Conhecimento pedagógico do conteúdo de docentes da educação profissional de nível técnico em enfermagem**. 2015. Tese (Doutorado em Enfermagem) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/158854>. Acesso em: 13 mai. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista brasileira de educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, 2007. Disponível em: [Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos](#). Acesso em: 15 out. 2024.

SERRADILHA, Antonia de Fátima Zanchetta. **Promoção da saúde por técnicos de enfermagem: perspectiva de docentes, discentes, enfermeiros e técnicos em enfermagem**. 2018. Botucatu, 2023. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Medicina de Botucatu. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/157309>. Acesso em: 03 ago 2024.

SILVA, Antônio. Metodologia de pesquisa: conceitos gerais. Paraná: **Unicentro**. 2014.

SILVA, Cláudio Nei Nascimento da; ROSA, Daniele dos Santos. As bases conceituais na EPT [livro eletrônico]. 1. ed. Brasília, DF: **Grupo Nova Paideia**, 2021. PDF.

SILVA, Gisléa K. et al. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares: trajetória e desafios em 30 anos do SUS. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 30, n. 1, p. 1-25, 2020. <https://doi.org/10.1590/S0103-73312020300110>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/physis/a/KrS3WpRhWWS34mccMtyxXPH/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2025.

SILVA, Leide Irislayne Macena da Costa; PEDUZZI, Marina. Análise da produção científica sobre recursos humanos de enfermagem no Brasil. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, p. 36-42, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/LFgJMG9tgNZh6cqKyJ6Scj/?format=pdf&lang=pt>.

SILVA, Luis C. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares: uma breve análise reflexiva. **Revista Brasileira de Práticas Integrativas e Complementares em Saúde**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 5972, 2022. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/revistasauade/index.php/revista-praticasinterativas/article/view/1276>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA, Maria de Fátima da. **Formação docente para o uso da ferramenta Webquest na Educação Profissional e Tecnológica: orientação de pesquisa em fontes virtuais**. 2021. Dissertação Mestrado - Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica, Campus Avançado Benedito Bentes, Maceió, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ifal.edu.br/bitstream/123456789/306/2/Maria%20de%20F%C3%A1tima.pdf>. Acesso em: 19 mai. 2024.

SIMÕES, Ana Lúcia de Assis et al. Humanização na saúde: enfoque na atenção primária. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 16, p. 439-444, 2007.

SIVIRINO, Verônica Castro. **O trabalho-cuidado de técnicos de enfermagem no Hospital Universitário Cassiano Antônio Moraes (1981-2003)**. Dissertação (mestrado em ProfEPT) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Vitória, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ifes.edu.br/handle/123456789/1955>. Acesso em: 14 dez. 2024.

SOUSA, Thiago Weslei De Almeida et al.. **Diálogos entre os pressupostos da colaboração e as reflexões de Zeichner sobre a formação de professores**. VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020. p. 1368-1385. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65348>. Acesso em: 11/03/2025.

SOUZA, Daniela Maysa de. **Preparo do Enfermeiro para a Docência na Educação Profissional Técnica de Nível Médio sob a Ótica de Lee Shulman**. 2013. 160 p. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Programa de Pós Graduação em Enfermagem, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/122589>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SOUSA, Leandra Andréia de et al. Terapias complementares na educação, extensão comunitária e pesquisa em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, p. e20200449, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0449>

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista brasileira de Educação**, n. 13, p. 05-24, 2000.

TESSER, Charles Dalcanale; SOUSA, Islandia Maria Carvalho de; NASCIMENTO, Marilene Cabral do. Práticas integrativas e complementares na atenção primária à saúde brasileira. **Saúde em debate**, v. 42, n. spe1, p. 174-188, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0103-11042018S112>. Acesso em: 24 de ago. 2024.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-ação. 18 ed, São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set/dez, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>. Acesso em: 25 set. 2024.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e **Projeto Político Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24 ed. São Paulo: Libertad, 2012.

VASCONCELOS, Claudinete Maria da Conceição Bezerra. **Prática Pedagógica na Educação Profissional de Enfermagem – expressões autocríticas de um grupo de enfermeiras (os) educadoras (es)**. 2002. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2002. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/82312>. Acesso em: 12 nov. 2024.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZEICHNER, Kenneth M. Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo. **Belo Horizonte: Autêntica**, v. 152, p. 136-152, 2013.

**APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL****APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO PARA OS DOCENTES**



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO - DOCENTES**

Olá, participante!

Este questionário faz parte da pesquisa **“Formação Docente para o Ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica em Enfermagem”** que conta com a sua colaboração para atingir o seguinte objetivo: Colaborar para a inserção das Práticas Integrativas e Complementares na formação do técnico de enfermagem, a partir da capacitação docente, com vistas a promover um ensino que integre saberes científicos, culturais e sociais, formando profissionais mais qualificados, conscientes do seu papel na sociedade e preparado para prestar um cuidado em saúde mais democrático, acessível e integral.

Caso surja alguma dúvida em relação a qualquer pergunta, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora responsável antes de enviar suas respostas.

É fundamental que você responda com sinceridade, pois garantimos o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas.

Sua identidade permanecerá protegida, inclusive para as pesquisadoras responsáveis. Vale ressaltar que você não é obrigado(a) a responder todas as perguntas; se preferir, pode selecionar a opção "Não desejo responder" e seguir para a próxima questão.

Instruções para responder ao questionário: na maioria das perguntas, escolha apenas uma alternativa, exceto nas questões em que for indicada a possibilidade de múltiplas respostas.

Ao acessar o questionário, responder e enviar as respostas, você confirma que todas as suas dúvidas foram devidamente esclarecidas e que concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados.

**Pesquisadora Responsável:** Jéssica Tenório da Fonseca Silva

**Orientadora:** Profa. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

**– ASPECTOS RELACIONADOS AO PERFIL DOCENTE**

**1- Idade:**

20 a 29 anos



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

- 30 a 39 anos
- 40 a 49 anos
- 50 a 59 anos
- 60 anos ou mais
- Prefiro não responder
- Outros

**2- Sexo:**

- Feminino
- Masculino
- Outro
- Prefiro não responder
- Outros

**3- Qual a sua titulação acadêmica?**

- Graduação
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- Prefiro não responder
- Outros

**4 -Tempo de experiência como docente no curso técnico em enfermagem:**

- 1 a 5 anos
- 6 a 10 anos
- 11 a 15 anos
- Mais de 15 anos
- Prefiro não responder
- Outros

**5- Qual(is) disciplina(s) do curso técnico em Enfermagem você leciona no IFAL?**

- Anatomia e Fisiologia
- Fundamentos de Enfermagem
- Noções básicas de farmacologia
- Saúde Coletiva e educação em saúde
- Microbiologia e parasitologia
- Saúde da Mulher
- Saúde Criança e do adolescente
- Saúde do idoso



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

- Saúde do Adulto
- Saúde Mental
- Enfermagem peri-operatória e CME
- Enfermagem em doenças infecto parasitárias
- Saúde do trabalhador e biossegurança
- Enfermagem em Urgência e Emergência
- Ética e Legislação em Enfermagem
- Outras (Especifique: \_\_\_\_\_)
- Prefiro não responder

**- ASPECTOS RELACIONADOS À FORMAÇÃO E AO ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES (PICS)**

**6- Durante sua formação, você teve contato com conteúdo sobre PICS?**

- Sim
- Não
- Prefiro não responder
- Outros

- Caso tenha respondido "sim", qual(is) conteúdo(s) você estudou? Fale um pouco sobre eles. Se preferir não responder, prossiga para a próxima questão.

---

**7- Você realizou algum curso ou capacitação específica sobre PICS após sua formação inicial?**

- Sim
- Não
- Prefiro não responder
- Outros

- Se a resposta à questão anterior for afirmativa, indique qual ou quais cursos ou capacitações específicas foram realizados. Se preferir não responder, por favor, prossiga para a próxima questão.



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

---

**8-Você já trabalhou ou trabalha como docente em outras instituições que ensinam conteúdos sobre PICS? Quais? Se preferir não responder, pode prosseguir para a próxima pergunta.**

---

**9 - Você conhece as políticas públicas de saúde que promovem as PICS, como a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC)?**

- Não conheço
- Conheço superficialmente
- Conheço moderadamente
- Conheço em profundidade
- Prefiro não responder
- Outros

**10- Qual a sua opinião sobre a relevância do ensino das PICS na formação dos técnicos em enfermagem? Você acha que essas práticas devem ser parte obrigatória do currículo?**

- Não são relevantes e não deveriam ser obrigatórias
- São relevantes, mas poderiam ser opcionais
- São muito relevantes e deveriam ser obrigatórias
- Prefiro não responder
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

---

**11- Qual (is) PICS você considera mais relevante(s) para serem abordadas no curso técnico em enfermagem?**

---

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

- Fitoterapia
- Auriculoterapia
- Massoterapia
- Shantala
- Arteterapia
- Crioterapia
- Aromaterapia
- Musicoterapia
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Prefiro não responder
- Outros

**12- As PICS devem ser ensinadas de forma integrada às práticas convencionais ou como disciplinas separadas?**

- Em aulas teóricas e práticas, de forma integrada às práticas convencionais
- Em aulas teóricas e práticas, como disciplinas separadas
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Prefiro não responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

---

**13 - Em sua opinião, a abordagem das PICS no ensino técnico deve focar mais em aspectos teóricos (fundamentos, evidências científicas) ou práticos (aplicação e uso no cuidado direto)?**

- Principalmente em aspectos teóricos
- Principalmente em aspectos práticos
- Em um equilíbrio entre aspectos teóricos e práticos
- Prefiro não responder
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

---



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**14- Na sua opinião, quais são os principais desafios para a inclusão das PICS na formação do técnico em enfermagem?**

- Falta de preparo dos docentes
- Resistência por parte dos discentes
- Falta de evidências científicas
- Escassez de recursos e materiais de ensino
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Prefiro não responder
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

**15- Na sua opinião, qual(is) estratégia(s) poderiam ser utilizadas para inserir ou melhorar o ensino das PICS no curso técnico em enfermagem?**

- Oferecer capacitação específica para docentes
- Realizar oficinas práticas de PICS
- Incluir PICS como disciplina regular no currículo
- Parcerias com profissionais experientes em PICS
- Prefiro não responder
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

**16- Qual a sua percepção sobre a importância de formações voltadas aos docentes para o ensino das PICS no curso técnico em enfermagem?**



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

- Não é relevante
- Não é necessária
- É Fundamental e prioritária
- É Relevante e necessária
- Prefiro não responder
- Não tenho conhecimento sobre as PICS para responder
- Outros

- Poderia comentar sua resposta? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

---

---

**17- Gostaria de sugerir algum material, curso ou metodologia que pudesse enriquecer o ensino das PICS?**

- Sim
- Não
- Prefiro não responder

- Em caso afirmativo, qual seria a sugestão? (Caso não deseje responder, ir para próxima questão)?

## APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

### QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Olá, participante!

Este questionário tem como objetivo avaliar o produto educacional, que foi elaborado com base na sua participação na pesquisa intitulada: **“Formação Docente para o Ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica em Enfermagem”** que conta com a sua colaboração para atingir o seguinte objetivo: Colaborar para a inserção das Práticas Integrativas e Complementares na formação do técnico de enfermagem, a partir da capacitação docente, com vistas a promover um ensino que integre saberes científicos, culturais e sociais, formando profissionais mais qualificados, conscientes do seu papel na sociedade e preparado para prestar um cuidado em saúde mais democrático, acessível e integral.

Caso surja alguma dúvida em relação a qualquer pergunta, não hesite em entrar em contato com a pesquisadora responsável antes de enviar suas respostas.

É fundamental que você responda com sinceridade, pois garantimos o anonimato e a confidencialidade de todas as suas respostas.

Sua identidade permanecerá protegida, inclusive para as pesquisadoras responsáveis. Vale ressaltar que você não é obrigado(a) a responder todas as perguntas; se preferir, pode selecionar a opção "Não desejo responder" e seguir para a próxima questão.

Instruções para responder ao questionário: na maioria das perguntas, escolha apenas uma alternativa, exceto nas questões em que for indicada a possibilidade de múltiplas respostas.

Ao acessar o questionário, responder e enviar as respostas, você confirma que todas as suas dúvidas foram devidamente esclarecidas e que concorda em participar da pesquisa nos termos apresentados.

**Pesquisadora Responsável:** Jéssica Tenório da Fonseca Silva

**Orientadora:** Profª. Dra. Ana Paula Santos de Melo Fiori

**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**1. O produto educacional possui relevância no sentido de contribuir para a inserção das PICS na formação dos técnicos de enfermagem?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder

- Se você assinalou "Não" ou "Parcialmente" na questão anterior, quais melhorias poderiam ser feitas no produto educacional? (Se preferir não responder, prossiga para a próxima questão).

---

---

**2. Os aspectos conceituais do produto educacional foram significativos e funcionais para você?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder\_

**3. A sequência das atividades e conteúdos do produto educacional apresenta ideias coerentes, com consistência teórica?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder

-Se você assinalou "Não" ou "Parcialmente" na questão anterior, o que poderia ser aprimorado? (Se preferir não responder, prossiga para a próxima questão).

---



**INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS**  
**CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**  
**BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA**

**4. O produto educacional apresenta uma estrutura e diagramação claras e organizadas?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder

**5. Em sua prática educativa, você utilizaria os conteúdos abordados na sequência didática do curso?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder

- Se você assinalou "Não" ou "Parcialmente" na questão anterior, o que poderia ser aprimorado? (Se preferir não responder, prossiga para a próxima questão).

**6. Você recomendaria este produto educacional a outro(a) professor(a)?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder\_

**7. Poderia citar 3 pontos fortes e 3 oportunidades de melhoria para este produto educacional? (Em caso de não desejar responder, ir à próxima pergunta)**



INSTITUTO FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS AVANÇADO BENEDITO BENTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA  
BASES CONCEITUAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

---

---

**8- As informações apresentadas no produto educacional auxiliam no ensino das Práticas Integrativas e Complementares em saúde (PICS) cumprindo assim o objetivo a que foram propostos?**

- Concordo totalmente
- Concordo parcialmente
- Discordo integralmente
- Discordo parcialmente
- Prefiro não responder
- Não sei responder

- Se você marcou "Não" ou "Parcialmente" na questão anterior, o que poderia ser aprimorado? (Se preferir não responder, prossiga para a próxima questão).

---

---

**9. Caso você tenha comentários e/ou sugestões que poderiam promover melhorias no produto educacional, no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, descreva- as a seguir.**

## APÊNDICE D – CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA



### CONVITE AOS PARTICIPANTES

Prezada(o),

Convidamos você a participar da pesquisa intitulada “**Formação Docente para o Ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no Contexto da Educação Profissional e Tecnológica em Enfermagem**”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFAL.

Esta pesquisa tem como objetivo contribuir para a inserção das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) na formação do técnico em enfermagem, por meio da capacitação de docentes. Busca-se, assim, promover um ensino que integre saberes científicos, culturais e sociais, formando profissionais mais qualificados, conscientes de seu papel na sociedade e preparados para oferecer um cuidado em saúde mais democrático, acessível e integral.

Para participar, é necessário que você leia e concorde com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e só após o consentimento acesse ao questionário. Ambos estarão acessíveis pelos QR Codes abaixo:



TCLE



QUESTIONÁRIO

A participação ocorrerá em duas etapas: A etapa **diagnóstica** para levantamento do perfil e das percepções dos participantes e da etapa **avaliativa** do produto educacional para experimentação e em seguida da aplicação de um questionário de avaliação.

Ressaltamos que todas as etapas desta pesquisa foram devidamente aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/CONEP), CAAE nº 85651524.9.0000.0195, garantindo a ética, segurança e sigilo das informações prestadas.

Jéssica Tenório da Fonseca Silva  
Pesquisadora responsável/Mestranda ProfEPT

**SUA PARTICIPAÇÃO SERÁ MUITO IMPORTANTE !**



Agradeço a  
colaboração.

## APÊNDICE E – PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA DISPONIBILIZADA NO CURSO DE FORMAÇÃO COMO MATERIAL COMPLEMENTAR



Trata-se de uma proposta didático-pedagógica para a abordagem das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) no contexto da sala de aula, direcionada aos discentes do Curso Técnico em Enfermagem, fundamentada nos referenciais teóricos estudados e na utilização de metodologias ativas de ensino.

<b>SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DAS PICS</b>				
<b>Etapa</b>	<b>Conteúdos de aprendizagem</b>	<b>Organização social da classe</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Materiais curriculares e outros recursos didáticos</b>
<b>DIA 1 - 2 aulas de 50 min</b>				
Introdução ao tema e problematização	Conceituais, procedimentais e atitudinais	Grande grupo/semicírculo	Esse momento tem como objetivos principais desenvolver reflexões sobre o cuidado em saúde e a integralidade da assistência, além de estimular os alunos a identificar outras formas de cuidado em seu ambiente.	Perguntas problematizadora  Chuvas de palavras  Debate e discussão  Atividade para casa de observação e registro
<p><b>Descrição das atividades:</b> O professor inicia com perguntas problematizadoras, como "O que é cuidado?", "Como a enfermagem cuida?", "De quem a enfermagem cuida?" e "Em qual ambiente a enfermagem cuida?", utilizando a ferramenta online de "chuva de palavras" para coletar as primeiras impressões dos alunos. Essa estratégia permite explorar o conhecimento prévio dos discentes, estimulando a reflexão e a introdução ao tema. Após a discussão inicial, o professor apresenta imagens projetadas que abordam o cuidado de enfermagem, a integralidade da assistência e as diferenças entre métodos tradicionais e complementares de cuidado, permitindo a participação dos alunos na construção do conhecimento. Para finalizar, é proposta uma atividade em formato de lista de exercícios, na qual os alunos devem observar e relatar onde e como as práticas complementares são utilizadas em seu cotidiano ou comunidade.</p>				
<b>DIA 2 - 2 aulas de 50 min</b>				
Aprofundamento teórico e reflexão	Conceituais, procedimentais e atitudinais	Grande grupo/semicírculo	Esse momento busca mediar discussões, propor reflexões sobre o tema e apresentar as PICS disponíveis	Retomada da aula anterior e resgate da atividade  Novas perguntas problematizadoras

			no SUS, além de capacitar os alunos a identificar e compreender o respaldo legal para a atuação com essas práticas.	Apresentação de material sobre as PICS  Quiz interativo ou jogo de cartas
<p><b>Descrição das atividades:</b> No segundo momento, o professor retoma os dados coletados na atividade anterior e lança uma nova pergunta problematizadora: "A partir do que vocês observaram, quais outras formas de assistência à saúde vocês identificaram? Quais as principais diferenças que vocês percebem entre elas e as práticas convencionais?". Após a discussão, são apresentados vídeos que ilustram os tipos de PICS existentes, com ênfase naquelas que a Resolução 739/2024 autoriza o técnico de enfermagem a realizar, bem como na Política Nacional das PICS. Para fixar o conhecimento, o professor propõe um quiz interativo ou um jogo de cartas sobre as PICS.</p>				
<b>DIA 3 - 2 aulas de 50 min</b>				
Aplicação prática e estudo de casos	Procedimentais e atitudinais	Grupos móveis	Mediar as discussões, contribuir com as reflexões dos grupos e capacitar os alunos a interpretar casos clínicos, compreendendo as PICS como estratégia de cuidado.	Pergunta problematizadora  Situação problema/estudo de caso e apresentação  Atividade para casa de construção de cartazes para exposição.
<p><b>Descrição das atividades:</b> No terceiro momento, os alunos são divididos em três grupos para discutir a pergunta problematizadora: "Como aplicar as PICS na prática de enfermagem?". Cada grupo recebe um estudo de caso e deve avaliar quais condutas e PICS poderiam ser utilizadas, apresentando suas conclusões para a turma. O professor atua como mediador, estimulando a reflexão crítica. Como atividade complementar, os alunos produzem cartazes sobre as PICS e seus benefícios, que serão expostos no campus.</p>				
<b>DIA 4 - 4 aulas de 50 min</b>				
Encerramento e prática vivencial	Procedimentais e atitudinais	Grande grupo/semicírculo, individual	Avaliar a participação dos alunos, viabilizar a prática das PICS e promover a	Encerramento com roda de conversa  Sala de cuidados em PICS

			autoavaliação e a reflexão em grupo.
<p><b>Descrição das atividades:</b> O quarto momento, com duração de quatro horas-aula, é dedicado ao encerramento da sequência didática. Inicia-se com uma roda de conversa para coletar feedbacks dos alunos sobre as atividades desenvolvidas e o conteúdo aprendido. Em seguida, os alunos participam de uma prática vivencial, seja em uma sala de cuidado montada no campus, seja na sala de cuidado da Ufal, onde podem vivenciar práticas como auriculoterapia, fitoterapia e massoterapia, com o apoio de profissionais parceiros. Como atividade final, os alunos produzem um texto reflexivo sobre a experiência vivida e os conteúdos aprendidos.</p>			
<b>Avaliação</b>			
<p>A SD busca trabalhar diversas formas de avaliação e não tem o objetivo de ser avaliada por uma única atividade, mas por todo o processo de construção, considerando a participação nas atividades que forem entregues, buscando valorizar os princípios da autonomia, considerando as possibilidades pessoais dos alunos, respeitando ritmo e tempo.</p>			

## ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE  
ALAGOAS - IFAL



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DAS PRÁTICAS INTEGRATIVAS E COMPLEMENTARES EM SAÚDE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM ENFERMAGEM

**Pesquisador:** JÉSSICA TENÓRIO DA FONSECA SILVA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 85651524.9.0000.0195

**Instituição Proponente:** INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio  
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DE  
ALAGOAS - IF/AL

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.512.437

#### Apresentação do Projeto:

Na emergência de se transitar de uma formação focada no tecnicismo e profundamente enraizada no modelo biomédico para uma formação com novas abordagens em saúde que considerem o sujeito na sua integralidade, as Práticas Integrativas e Complementares em Saúde (PICS) surgem como um recursos terapêuticos de natureza interdisciplinar valioso e de importante contribuição na formação dos Técnicos de Enfermagem. Atualmente, no âmbito da EPT, há lacunas importantes para que haja a inclusão destas práticas no ensino. O estudo tem como hipóteses que o ensino das Práticas Integrativas e Complementares em saúde contribuem para uma formação integral, crítica e reflexiva dos estudantes do curso técnico de enfermagem no âmbito da EPT e que um curso de formação voltado aos/às docentes do curso técnico em enfermagem na EPT possibilita a implantação do ensino das Práticas Integrativas e Complementares em Saúde nos processos formativos dos técnicos de enfermagem. Para tanto, adota-se-á o método da pesquisa ação colaborativa, com abordagem qualitativa e que se desenvolverá em três fases: (i) Pesquisa Diagnóstica e Análise dos Dados, (ii) Elaboração do Produto Educacional, (iii) Aplicação e avaliação do Produto Educacional. O público-alvo da pesquisa serão os docentes do curso técnico em enfermagem do IFAL-Campus Benedito Bentes. Para organização e discussão

**Endereço:** Rua Dr. Odilon Vasconcelos, 103, 4o andar, sala 404

**Bairro:** Jatiuca

**CEP:** 57.035-660

**UF:** AL

**Município:** MACEIO

**Telefone:** (82)3194-1176

**E-mail:** eticaempesquisa@ifal.edu.br