

Princípios orientadores da docência em enfermagem no estágio supervisionado

Guiding principles of nursing teaching in supervised clinical clerkship

Principios rectores de la enseñanza de enfermería en pasantías supervisadas

Clara Cayeiro Cruz¹, Gabriela Rodrigues Bragagnollo², Ellen Cristina Gondim³,
Caroline Silva Morelato Torres⁴, Náiali Artal Padovani Lopes⁵,
Rosangela Andrade Aukar de Camargo⁶

RESUMO

Objetivo: analisar os princípios orientadores da docência em enfermagem no estágio supervisionado da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, a partir da ótica docente. **Método:** estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, realizado entre maio e junho de 2020 em uma instituição privada de ensino profissional do interior paulista, com seis docentes supervisores de estágio. Os dados foram produzidos por entrevistas semiestruturadas submetidas à análise temática de Braun e Clarke. **Resultados:** identificaram-se cinco princípios estruturantes da prática docente: organização dos estágios e atividades teórico-práticas; planejamento pedagógico; centralidade do plano de cuidado; prática baseada em ética, respeito e postura profissional; e incentivo ao desenvolvimento de saberes, que indicam que a docência no estágio ultrapassa a supervisão técnica e envolve mediações pedagógicas. **Conclusão:** o estágio se configura como espaço pedagógico, no qual o professor organiza e media processos formativos que favorecem a formação crítica do técnico em enfermagem e o compromisso com os princípios do Sistema Único de Saúde.

Descritores: Educação em Enfermagem; Educação Profissionalizante; Estágio Clínico;

¹Enfermeira Licenciada. Mestre em Ciências. Servidora da Prefeitura Municipal de Franca. Franca, São Paulo, Brasil. E-mail: claracruz@franca.sp.gov.br ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2380-9948> Autor para Correspondência - Endereço: Rua Frederico Moura, 1517 - Cidade Nova, Franca - SP, CEP: 14401-150.

²Enfermeira Licenciada. Doutora em Ciências. Docente pelo Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1480-8046>

³Enfermeira Licenciada. Doutora em Ciências. Docente pelo Departamento de Enfermagem Geral e Especializada da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6547-8975>

⁴Enfermeira Licenciada. Doutora em Ciências. Enfermeira da Fundação de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Assistência do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1993-1601>

⁵Enfermeira Licenciada. Doutora em Ciências. Docente do curso técnico em enfermagem do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Unidade Ribeirão Preto. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3220-066X>

⁶Enfermeira e Pedagoga. Doutora em Ciências. Docente pelo Departamento de Enfermagem Materno-Infantil e Saúde Pública da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4872-2331>

Como citar este artigo: Cruz CC, Bragagnollo GR, Gondim EC, Torres CSM, Lopes NAP, Camargo RAA. Princípios orientadores da docência em enfermagem no estágio supervisionado. J Health NPEPS. 2026; 11(1):e15221.

EDITOR CHEFE: Vagner Ferreira do Nascimento 



Este artigo está licenciado sob forma de uma licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional, que permite uso irrestrito, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que a publicação original seja corretamente citada.

Docentes; Prática do Docente de Enfermagem.

ABSTRACT

Objective: to analyze the guiding principles of nursing teaching in supervised clinical clerkships in the context of Technical High School-Level Professional Education, from the teachers' perspective. **Method:** a descriptive-exploratory study with a qualitative approach, conducted between May and June 2020 at a private vocational education institution in the countryside of São Paulo, involving six clerkship supervising teachers. Data were produced through semi-structured interviews and analyzed using Braun and Clarke's thematic analysis. **Results:** five structuring principles of teaching practice were identified: organization of clerkships and theoretical-practical activities; pedagogical planning; focus on the care plan; practice based on ethics, respect and professional conduct; and encouragement of knowledge development. These principles indicate that teaching in internship goes beyond technical supervision and involves pedagogical mediation. **Conclusion:** the clerkship is configured as a pedagogical space, where the teacher organizes and mediates training processes that foster the critical training of nursing technicians and the commitment to the principles of the Brazilian Unified Health System.

Descriptors: Education, Nursing; Education, Professional; Clinical Clerkship; Faculty; Nursing Faculty Practice.

RESUMEN

Objetivo: analizar los principios rectores de la enseñanza de enfermería en la pasantía supervisada de la Educación Profesional Técnica de Nivel Medio, desde la perspectiva docente. **Método:** estudio descriptivo-exploratorio, de enfoque cualitativo, realizado entre mayo y junio de 2020 en una institución privada de educación profesional del interior del estado de São Paulo, con seis docentes supervisores de pasantía. Los datos se produjeron mediante entrevistas semiestructuradas y se sometieron al análisis temático de Braun y Clarke. **Resultados:** se identificaron cinco principios estructurantes de la práctica docente: organización de las pasantías y actividades teórico-prácticas; planificación pedagógica; centralidad del plan de cuidados; práctica basada en la ética, el respeto y la actitud profesional; y estímulo al desarrollo de conocimientos. Estos principios indican que la enseñanza en la pasantía supera la supervisión técnica e involucra mediación pedagógica. **Conclusión:** la pasantía se configura como un espacio pedagógico, donde el profesor organiza y media procesos formativos que favorecen la formación crítica del técnico en enfermería y el compromiso con los principios del Sistema Único de Salud de Brasil.

Descriptores: Educación en Enfermería; Educación Profesional; Prácticas Clínicas; Docentes; Práctica del Docente de Enfermería.

INTRODUÇÃO

A docência em enfermagem no contexto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) constitui dimensão particular da

formação de trabalhadores para o Sistema Único de Saúde (SUS) e precisa ser compreendida em sua relação histórica com o trabalho em saúde¹. Embora os estágios da formação técnica e da graduação em enfermagem

envolvam a inserção dos estudantes em situações concretas de cuidado, seus processos formativos não são equivalentes, pois respondem a diferentes perfis profissionais e atribuições no trabalho em saúde. Essa distinção, contudo, não implica compreender a formação técnica como uma etapa inferior ou simplificada da educação em enfermagem, mas reconhecer sua especificidade na preparação de trabalhadores que integram as equipes de saúde.

Na EPTNM em enfermagem, essa formação está orientada para a constituição de trabalhadores capazes de participar da realização de cuidados e de ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação da saúde, bem como de atuar em equipe^{2,3}. A relevância dessa formação está relacionada, portanto, ao lugar ocupado pelos trabalhadores técnicos na organização do cuidado e na composição das equipes de saúde, especialmente por representarem expressiva parcela da força de trabalho de enfermagem no SUS^{1,4}.

Um estudo brasileiro baseado nos microdados do Censo Escolar de 2022 identificou 1.855 instituições (80% privadas), 2.568 cursos e 359.034 matrículas no Curso Técnico em

Enfermagem⁵, cuja carga horária mínima de 1.200 horas é regida pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, com o objetivo de capacitar profissionais para o cuidado integral supervisionado por enfermeiros. Contudo, ao condicionar o estágio curricular supervisionado às normas específicas e ao projeto pedagógico de cada instituição sem garanti-lo como componente obrigatório, a diretriz nacional abre margem para a limitação da articulação prática e sistemática dos conhecimentos teórico-conceituais com as demandas concretas do ambiente de trabalho em saúde.

Essa articulação ganha importância quando o estágio é compreendido como espaço de aproximação entre educação e trabalho, no qual o estudante se insere em situações concretas de produção do cuidado e mobiliza conhecimentos^{6,7}.

Nessa perspectiva, o estágio não se reduz à aplicação de conteúdos previamente adquiridos, mas pode se constituir como espaço de apropriação crítica dos conhecimentos que fundamentam o processo de trabalho em saúde, articulando a experiência concreta às dimensões técnica, científica, ética e social do cuidado.

Contudo, essa aproximação entre formação e trabalho ocorre em um

campo historicamente marcado pela divisão social e técnica do trabalho, caracterizada pela separação entre trabalho manual e intelectual e entre concepção e execução, processo que também repercute na organização da enfermagem e na formação de seus trabalhadores^{4,7,8}.

Na formação técnica, essa contradição se materializa nos próprios espaços de estágio: embora o desenvolvimento de habilidades e procedimentos seguros seja indispensável, a educação não pode ser reduzida ao domínio do “saber fazer”, sob o risco de reproduzir a fragmentação entre aqueles que concebem e planejam o trabalho e aqueles que predominantemente o executam^{1,7,8}.

Nessa direção, a formação técnica está marcada pela disputa entre diferentes projetos de formação profissional: de um lado, aqueles que privilegiam a adaptação do trabalhador às exigências imediatas do processo de trabalho; de outro, aqueles que defendem a articulação entre domínio técnico e apropriação dos fundamentos científicos, históricos e sociais do trabalho^{1,7,9}.

A concepção de politecnia se insere nessa segunda perspectiva, ao propor não a simples acumulação de

técnicas, mas a compreensão dos fundamentos dos processos de trabalho^{7,9}. Para a enfermagem, essa concepção implica ultrapassar uma formação centrada exclusivamente no “como fazer” e incorporar a compreensão das razões, finalidades, condições e relações sociais que constituem o trabalho em saúde.

É nesse contexto que a docência nos estágios da EPTNM em enfermagem assume um papel que ultrapassa a supervisão técnica. O professor deve atuar na mediação entre estudante, conhecimento e processo de trabalho, selecionando situações do cotidiano, organizando experiências e criando condições para que o trabalho realizado se transforme em objeto de aprendizagem^{6,7,9,10}.

No entanto, essa mediação não se realiza de forma independente das condições em que se constitui o trabalho docente. Uma formação docente flexibilizada e fragilizada, articulada a condições precárias de trabalho, pode favorecer a naturalização de práticas que contribuem para a precarização do próprio trabalho em enfermagem e para o enfraquecimento das possibilidades formativas no âmbito da educação profissional¹¹.

A integração ensino-serviço

constitui condição importante para essa mediação, mas a simples presença do estudante no serviço não garante uma experiência educativa qualificada. São necessárias mediações pedagógicas, planejamento, acompanhamento e condições institucionais que sustentem a relação entre escola e serviço^{6,10}.

A literatura internacional também destaca a importância do ambiente de aprendizagem, da supervisão e das relações pedagógicas no ensino clínico, embora tais evidências devam ser interpretadas à luz das diferenças históricas, educacionais e regulatórias entre os sistemas de formação^{6,12,13}. No Chile, estudos também evidenciam a heterogeneidade dos processos de formação técnica e a relevância das dimensões pedagógicas e relacionais da docência clínica^{14,15}.

Assim, o estágio pode constituir tanto espaço de reprodução da divisão social e técnica do trabalho quanto possibilidade de sua problematização. O professor não atua em um espaço neutro, uma vez que sua prática está inserida em um contexto com características específicas da instituição formadora que caminham para determinado projeto formativo, pelas condições dos serviços de saúde, pela organização curricular, pelas relações

entre as categorias profissionais e pelas condições materiais de realização do trabalho educativo e assistencial¹⁰.

Embora a autonomia docente possa favorecer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas contextualizadas, ela não elimina a responsabilidade institucional pelo planejamento, acompanhamento e avaliação dos processos educativos¹⁰. Nesse sentido, torna-se relevante compreender quais princípios orientam a atuação docente quando o trabalho em saúde é tomado, simultaneamente, como espaço de cuidado e de formação, bem como em que medida as práticas desenvolvidas favorecem a reprodução de tarefas ou a apropriação crítica dos conhecimentos e fundamentos do trabalho em enfermagem.

Diante do exposto, questiona-se: quais princípios orientam a docência em enfermagem nos estágios supervisionados e nas atividades teórico-práticas da EPTNM em enfermagem? O objetivo foi analisar, a partir da perspectiva dos docentes, os princípios que orientam sua atuação pedagógica nos estágios supervisionados e nas atividades teórico-práticas da formação técnica em enfermagem.

MÉTODO

Trata-se de um estudo descritivo-exploratório, de abordagem qualitativa, cujo relato foi orientado pelas recomendações do *Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research* (COREQ). O estudo foi desenvolvido em uma instituição privada de ensino profissional técnico de nível médio em enfermagem, localizada em município de médio porte do interior do estado de São Paulo, reconhecido como referência regional na área da saúde. A população estimada atualmente é de 734.538 pessoas¹⁶.

A instituição investigada iniciou suas atividades em 2005. Ao longo de sua trajetória, ofertou diferentes cursos técnicos, incluindo Administração, Secretariado, Química e Enfermagem. No período de realização do estudo, em 2020, o Curso Técnico em Enfermagem era o único curso técnico ofertado pela instituição. Naquele período, a instituição contava com aproximadamente 153 estudantes matriculados. A instituição atendia estudantes residentes em Ribeirão Preto-SP e também em municípios de seu entorno, caracterizando-se por sua abrangência regional.

Os participantes foram selecionados por meio de uma amostra

não probabilística, por conveniência. A população do estudo era constituída por 17 docentes que atuavam na supervisão de estágios em distintos cenários de prática profissional, conforme campos previamente definidos pela instituição e descritos em seu Projeto Político-Pedagógico. Entre esses cenários, destacavam-se unidades de pronto atendimento, serviços de urgência e instituições hospitalares, onde se concentrava a maior parte dos estágios.

Foram estabelecidos como critérios de inclusão: 1) docentes com vínculo institucional de, no mínimo, um ano, considerando-se que esse período possibilitaria maior familiaridade com a organização institucional, o processo formativo e as atividades de supervisão de estágios; e 2) atuação como supervisores de estágio em diferentes níveis de atenção à saúde, da atenção primária à atenção hospitalar, no âmbito da EPTNM em enfermagem. Não foram adotados como critérios de elegibilidade o tempo de formação ou de atuação profissional como enfermeiro, uma vez que o estudo teve como foco a experiência docente na supervisão de estágios. Foram excluídos docentes contratados em regime temporário.

Diante dos critérios estabelecidos, os 17 docentes elegíveis

foram convidados a participar do estudo, dos quais seis aceitaram o convite e compuseram a amostra final. A produção dos dados ocorreu durante o primeiro ano da pandemia de COVID-19.

A coleta dos dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas (apêndice), conduzidas a partir de um roteiro elaborado pelos pesquisadores com base nos objetivos do estudo e na literatura sobre docência e supervisão de estágios na EPTNM em enfermagem. O roteiro contemplou questões destinadas à caracterização dos participantes, com ênfase em informações relativas à atuação docente na supervisão dos estágios e à trajetória de inserção na EPTNM em enfermagem. Ainda, o roteiro elaborado incluiu a seguinte questão norteadora: *Quais os princípios que orientam a sua atuação durante os estágios e atividades teórico-práticas?*

A priori, realizou-se contato prévio com os docentes via aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para dispositivos móveis, utilizando os contatos telefônicos disponibilizados pela própria instituição de ensino para fins de recrutamento dos participantes. Nesse contato, foram apresentados os objetivos da pesquisa e formalizado o convite para participação. As entrevistas

foram conduzidas presencialmente por uma pesquisadora, enfermeira licenciada (formação para o exercício da docência no contexto da EPTNM em enfermagem).

A coleta dos dados ocorreu nas dependências da própria instituição de ensino, em local reservado, com data e horário previamente acordados com os participantes, conforme sua disponibilidade.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. A duração média foi de 45 minutos, sendo realizadas entre maio e junho de 2020, período definido em função da disponibilidade dos participantes e da organização da coleta de dados. Para garantir o anonimato, os participantes foram identificados por pseudônimos correspondentes a nomes de flores (por exemplo: Amarílis, Rosa, Orquídea e Violeta).

As entrevistas foram transcritas na íntegra e submetidas a leituras exaustivas e sucessivas pela equipe de pesquisa, visando à familiarização e ao aprofundamento da compreensão do material empírico. As transcrições não foram devolvidas aos participantes para revisão/correção, sendo a análise e a interpretação dos dados conduzidas pela equipe de pesquisa.

Os arquivos de áudio e as transcrições foram armazenados em dispositivo eletrônico protegido por senha, bem como em arquivo digital em formato *Word*, integrante do pacote *Microsoft 365*, igualmente protegido, acessíveis apenas às pesquisadoras, assegurando a confidencialidade e a segurança das informações.

Os dados foram analisados por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke¹⁷, compreendida como um método para identificar, organizar e interpretar padrões de significado em um conjunto de dados qualitativos. A análise foi conduzida nas seis fases propostas pelas autoras, sem pressupor número mínimo ou máximo de códigos, extratos ou temas. O processo considerou tanto a coerência interna de cada tema quanto sua articulação com o conjunto das entrevistas.

Durante o processo analítico, foram realizadas discussões entre as pesquisadoras acerca dos códigos, dos agrupamentos de extratos e da organização dos temas, contribuindo para o refinamento da análise. A equipe também retomou o conjunto das transcrições durante as etapas de revisão, buscando verificar se os temas representavam adequadamente o

material empírico e se mantinham distinção conceitual entre si.

Na fase 1, realizou-se a familiarização com o material empírico mediante leituras repetidas das transcrições, buscando apreender a profundidade e a amplitude do conteúdo.

A fase 2 consistiu na geração dos códigos iniciais considerados relevantes para o processo analítico, tendo sido identificados 14 códigos a partir de 151 extratos, entendidos como unidades de significado dos dados, organizados em planilha *Excel*, integrante do pacote *Microsoft 365*. A codificação foi orientada pela questão de pesquisa e pela atenção às dimensões pedagógicas, profissionais e relacionais presentes nos relatos.

Na fase 3, procedeu-se à reunião dos códigos em temas potenciais, agrupando-se extratos que apresentavam sentidos relacionados. A fase 4 correspondeu à revisão dos temas potenciais, inicialmente em relação aos extratos codificados e, posteriormente, ao conjunto integral das transcrições. Alguns agrupamentos foram excluídos, fundidos ou reorganizados quando apresentavam insuficiência de dados empíricos, sobreposição conceitual ou heterogeneidade interna. Nessa etapa,

evitou-se utilizar o termo “categorias” para preservar a terminologia própria da análise temática.

Como recurso analítico, elaborou-se um mapa temático para representar a reorganização dos códigos e seus respectivos extratos, culminando na versão final composta por 132 extratos analíticos (Figura 1). Esse quantitativo é apresentado como resultado do processo de seleção e refinamento dos dados, e não como parâmetro de suficiência ou adequação da análise temática.

Na fase 5, procedeu-se à definição e à nomeação dos temas, considerando sua coerência interna, distinção em relação aos demais temas e capacidade de responder à questão de pesquisa. A elaboração do mapa conceitual (Figura 2) apoiou essa etapa ao representar as relações entre os temas e os princípios orientadores da prática docente.

Na fase 6, realizou-se a interpretação analítica e a produção do relato, articulando os achados empíricos à literatura sobre educação profissional, docência em enfermagem, estágio e formação para o trabalho em saúde.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da

Universidade de São Paulo, sob CAAE nº 15210519.6.0000.5393, em conformidade com as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012.

Todos os participantes foram informados sobre os objetivos, os procedimentos e as possíveis implicações do estudo. Após esclarecimento de dúvidas, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido em duas vias originais. Foi assegurado o direito de recusa ou desistência em qualquer etapa do estudo, sem prejuízo, bem como garantidos o anonimato, a confidencialidade das informações e o uso exclusivo dos dados para fins científicos.

RESULTADOS

Participaram do estudo seis docentes enfermeiros, sendo três de cada sexo, com idades entre 28 e 43 anos. Todos possuíam mais de dez anos de experiência profissional na enfermagem, sem distinção de categoria, visto que todos iniciaram as suas trajetórias profissionais como auxiliares e/ou técnicos de enfermagem antes da graduação em enfermagem.

Quanto às experiências na docência na EPTNM em enfermagem, todos possuíam mais de 12 meses de

experiência. Entre os participantes, o docente com menor tempo de atuação na supervisão de estágios e atividades teórico-práticas possuía 18 meses de experiência nessa função, enquanto o participante com maior tempo de atuação exercia essa atividade havia mais de 12 anos.

A análise temática possibilitou a identificação de cinco temas que expressam princípios orientadores da docência em enfermagem no estágio supervisionado: (1) organização dos estágios e das atividades teórico-práticas; (2) planejamento pedagógico; (3) centralidade do plano de cuidado; (4) prática de enfermagem pautada no respeito, na ética e na postura profissional; e (5) incentivo ao desenvolvimento de saberes.

Para o aprofundamento analítico neste manuscrito, foram priorizados os três primeiros temas, por apresentarem maior densidade empírica e relação direta com a questão de pesquisa, uma vez que expressam dimensões estruturantes da ação docente relacionadas à organização, ao planejamento e à mediação do cuidado.

Os temas relacionados à ética, à postura profissional e ao desenvolvimento de saberes foram considerados dimensões transversais aos

demais e incorporados à interpretação dos achados sempre que pertinentes aos extratos analisados. Essa decisão representa uma delimitação do foco do manuscrito, e não a desconsideração dos temas identificados.

Organização dos estágios e das atividades teórico-práticas

Na instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Enfermagem em que se desenvolveu o estudo, os estágios possuem caráter obrigatório e são iniciados desde o primeiro período do curso.

A análise dos docentes evidencia que a organização dessas atividades extrapola a mera distribuição de alunos nos campos de prática, configurando-se como um processo permeado por decisões pedagógicas que incidem diretamente sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 1 - Mapa Temático Inicial e Final.

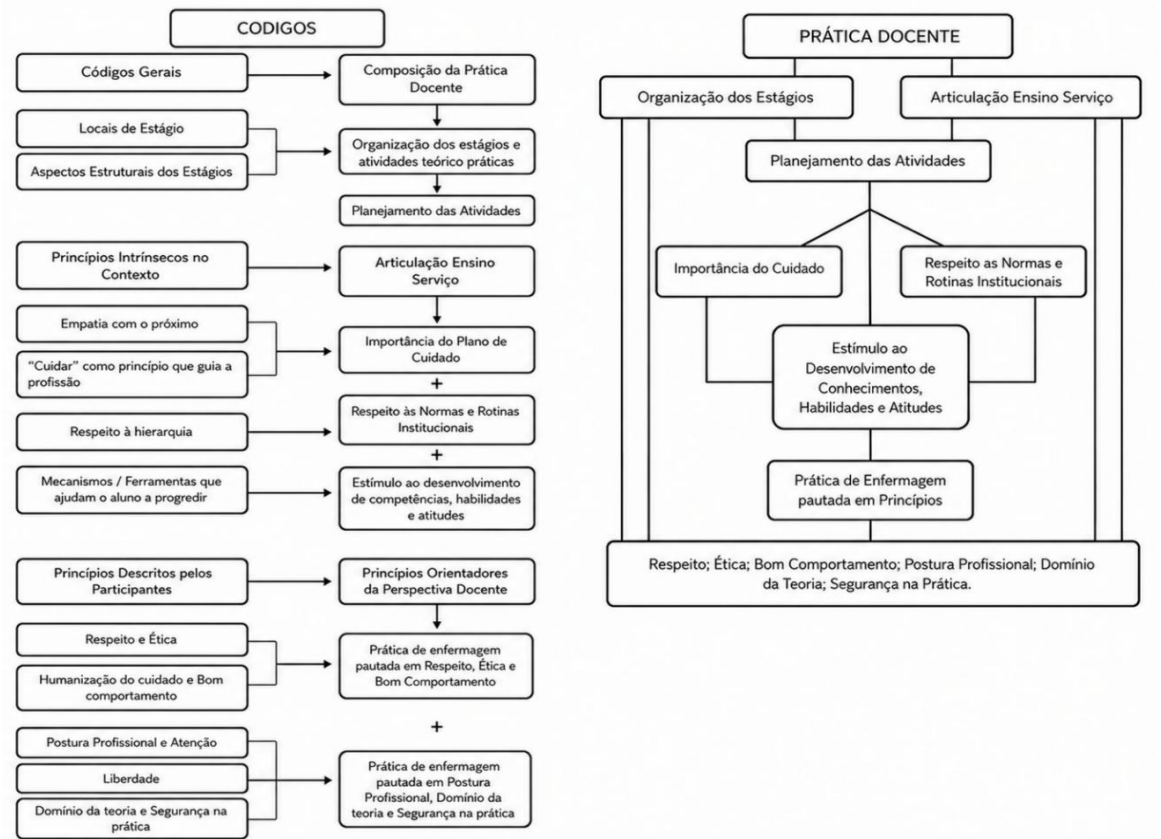
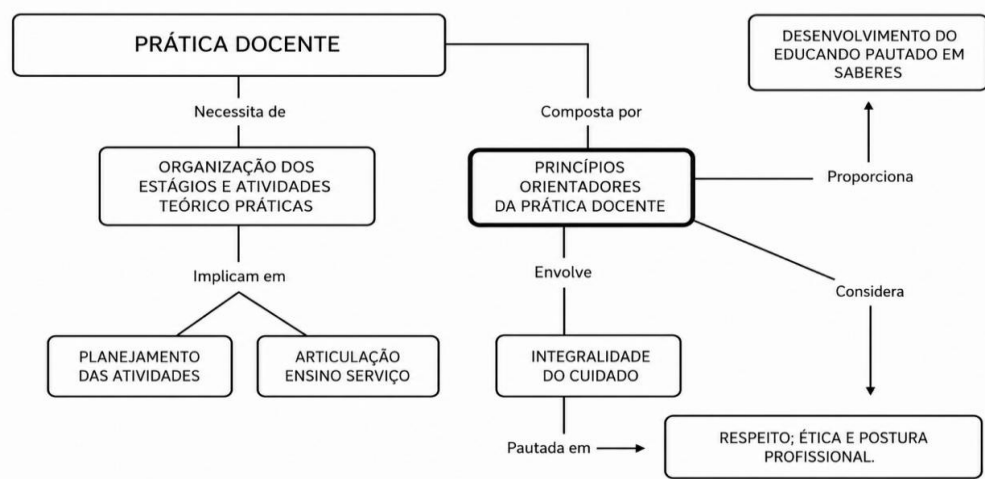


Figura 2 - Mapa Conceitual: Princípios Orientadores da Prática Docente.



Os participantes reconhecem a diversidade dos cenários de atuação e destacam a necessidade de constante adaptação às condições institucionais, à complexidade do serviço e ao número de estudantes sob sua responsabilidade.

Já tive dando estágios, para a escola, nas UPAs [...]. Eu passei com os meninos pela ortopedia, muito tempo, pelo plantão médico permanente e ortopedia, Centro Cirúrgico, na parte de medicação, na parte de observação com eles, fazendo medicação, curativo. Passei no pronto-socorro também, no infantil. (Jacinto)

Se for no pronto-socorro, aí tem uma quantidade, dependendo, é uma quantidade de seis alunos, porque não pode ultrapassar, não pode ser oito alunos. É uma quantidade de seis alunos. Se for no lar, eles deixam, acho que oito alunos. Aí é uma parte de gestão que eu não tenho muito conhecimento. Já dei para grupos maiores, grupos assim, de oito a dez alunos, que, assim, não tinha condições. (Frésia)

Eu tive turmas no começo com oito alunos, sete. Depois, o pessoal fixou em turmas com seis alunos, principalmente na Santa Casa. Agora já estão falando de cinco alunos; o pessoal da Santa Casa já está em vigência, as turmas que vai entrar agora na Santa Casa. Eu, particularmente, acho que uma turma com cinco ou seis alunos é um número ideal. Eu já tive turmas com nove alunos e tem mais dificuldade. (Jacinto)

A variação no quantitativo de estudantes por campo de estágio foi mencionada como um elemento relevante na organização das atividades. Quando os grupos são mais numerosos, os docentes relatam maior dificuldade para acompanhar individualmente os alunos e para realizar intervenções pedagógicas durante as práticas. Nessa direção, os relatos também indicam que a organização do estágio envolve a circulação dos estudantes por diferentes setores dos serviços de saúde, bem como a adequação do número de participantes às características e às exigências de cada cenário.

Desse modo, observa-se que a organização dos estágios é descrita pelos

docentes como um processo dinâmico, que envolve planejamento, leitura do contexto institucional e tomada de decisões relacionadas à condução das atividades formativas.

Planejamento pedagógico

O planejamento foi recorrente nos relatos como um princípio orientador que sustenta a intencionalidade da ação docente. Os participantes indicaram que o estágio demanda organização prévia de objetivos, conteúdos, estratégias e formas de acompanhamento dos estudantes no campo de prática.

Os docentes também mencionaram a articulação entre escola, professor e aluno como aspecto relacionado ao desenvolvimento das atividades, ao mesmo tempo em que relataram limitações institucionais, especialmente quanto ao apoio da gestão escolar ao professor supervisor.

Porque é uma parceria: aluno, escola e professor. Então, se não tiver essa parceria, o ensino não acontece. (Lavanda)

A ausência de espaços coletivos de planejamento foi mencionada pelos participantes, que relataram recorrer, nessas situações, a materiais científicos, recursos digitais e à própria experiência profissional para organizar suas ações

pedagógicas.

Geralmente eu me organizo conforme a disciplina é me passada. Tento trazer a maior quantidade de vivências práticas para os alunos. (Lupino)

Eu busco muito na literatura, busco alguma coisa diferente que está acontecendo, busco na internet uma forma de aprendizado que a gente tenta, assim, passar uma coisa mais atualizada, né? Às vezes. (Palma)

Os relatos indicam que o planejamento é descrito como parte do trabalho docente no estágio, envolvendo a definição de atividades, estratégias e formas de condução das experiências práticas no serviço.

Eu levo material, eu ensino os alunos, eu faço a aula, né? Faço a teoria e faço a aula prática e, depois, eu peço para cada um refazer aquilo que eu fiz. (Camélia)

Eu tenho uma pasta que eu tenho todas as aulas teóricas: aspiração de vias aéreas superiores, aferição de sinais vitais, higienização, sondagem. Aí eu levo essa pasta e vou refazendo a teoria que eles aprenderam e, depois, a gente vai fazendo as aulas práticas. Eu tenho material: tenho as sondas, tenho seringa, agulha. (Camélia)

Mas, os relatos mostram que a articulação entre teoria e prática permanece, em parte, organizada em torno da demonstração, da repetição e da execução de procedimentos. Esse achado sugere a permanência de elementos de racionalidade técnico-instrumental no estágio, coexistindo, entretanto, com movimentos de

problematização do cuidado, incentivo ao protagonismo discente e valorização das dimensões ética e relacional da assistência.

Assim, os dados não permitem caracterizar a prática docente como exclusivamente tecnicista, mas evidenciam uma tensão entre a centralidade do domínio procedimental e a busca por uma formação profissional mais ampla.

Centralidade do plano de cuidado

Para os docentes, o plano de cuidado é um elemento presente na condução das atividades pedagógicas no estágio. Além disso, associaram o cuidado não apenas à realização de procedimentos, mas também às ações de observação, tomada de decisão e acompanhamento das necessidades dos pacientes no contexto das práticas.

Os docentes descreveram estratégias de organização dos estudantes em duplas ou pequenos grupos, vinculando-os às rotinas do serviço e às atividades da equipe de enfermagem, com acompanhamento contínuo do professor supervisor.

E eu coloco em dupla, né? Igual lá, nesse lugar. Lá, tem quatro técnicas de enfermagem; então, eu coloco duas com cada uma das técnicas. Eu tenho uma agenda onde eu marco as tarefas

que eu faço, quais são as pessoas [...]. Maior parte da enfermagem é parte do cuidar, e é o mais importante, porque, se você não cuidar do outro, você não vai ter condição de fazer. (Camélia)

Os relatos também indicaram que o professor acompanha diretamente as atividades desempenhadas pelos estudantes durante o cuidado, oferecendo orientações e realizando intervenções quando necessário.

Eu acho que a gente, como supervisão, tá ali para buscar essa informação dele, se ele não sabe, porque a minha obrigação, como professora e orientadora, é tá passando para eles ali, naquele momento, e tá orientado e tá fazendo junto. Eu não faço, só em último caso para eu fazer. Eles não são espectadores; eles são protagonistas. (Lavanda)

Nas colocações das docentes apresentadas a seguir, é possível observar que existe uma preocupação intensa por parte do corpo docente em ensinar o estudante a prestar uma atenção humanizada ao paciente.

Como é que eu falo? Chegar no paciente, se apresentar. Eu falo muito dessa parte: que a gente tem que abordar, tem que explicar para o paciente tudo o que vai ser feito; que não é simplesmente chegar e ir fazendo; que o nosso paciente é um ser humano, com sentimentos, e dá pra eles verem tudo isso. (Camélia)

A gente trabalha bem essa parte, né? Como abordar o paciente, como chegar nele, como estabelecer um laço de confiança com ele, que isso vai melhorar ele, fortalecer ele quando ele estiver dentro do ambiente hospitalar. Para não chegar simplesmente chegando, batendo,

abrindo a porta e nem mesmo se identificando, né? O que, infelizmente, acontece muito, né? Então, a gente trabalha bem essa parte da humanização. (Lavanda)

De modo geral, os relatos associam o plano de cuidado à organização das práticas e à condução das atividades formativas no campo de estágio.

DISCUSSÃO

Nos dados, o planejamento pedagógico aparece como um movimento necessário para transformar o cotidiano do serviço em situação de aprendizagem. Logo, planejar não significa apenas definir atividades ou conteúdo, mas estabelecer intencionalidades, selecionar experiências e construir mediações entre o que o serviço oferece e o que o estudante precisa aprender. Nessa perspectiva, o professor antecipa possibilidades de aprendizagem e articula os objetivos educacionais às demandas concretas do cuidado, transformando situações do trabalho em objetos de conhecimento¹⁸.

Os docentes relatam buscar, na literatura, em fontes digitais e na própria experiência, estratégias para qualificar o estágio, muitas vezes sem apoio institucional sistemático. Embora

essa autonomia expresse compromisso com a aprendizagem dos estudantes, também evidencia que a intencionalidade pedagógica não pode depender exclusivamente da iniciativa individual. A formação docente para a EPTNM demanda condições institucionais que favoreçam planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e integração entre escola e serviços^{10,19}.

Nessa direção, a integração ensino-serviço é uma possibilidade de articulação entre os processos de formação e de trabalho, cuja efetivação requer a construção de relações entre os diferentes sujeitos e instituições envolvidos^{20,21}. A integração ensino-serviço, portanto, não se efetiva espontaneamente, mas demanda articulação entre a instituição de ensino e os serviços de saúde, de modo que as situações concretas do trabalho possam constituir experiências formativas^{6,20}.

Essa discussão precisa considerar a especificidade histórica da formação técnica em enfermagem no Brasil e na América Latina. Na Região das Américas, técnicos, tecnólogos e auxiliares representam parcela expressiva da força de trabalho de enfermagem. Em estudo envolvendo 27 países, identificou-se que, na maioria dos países analisados, esses trabalhadores superavam

numericamente os enfermeiros⁴.

No Brasil, essa configuração assume particular relevância, uma vez que técnicos e auxiliares constituem a maior parcela da força de trabalho de enfermagem^{4,8}. Assim, discutir a formação nos estágios da EPTNM significa também discutir a formação de trabalhadores que ocupam posição estrutural na produção cotidiana do cuidado.

Na perspectiva do materialismo histórico, trabalho e educação constituem dimensões historicamente relacionadas da formação humana. Entretanto, sob o modo de produção capitalista, foram produzidas formas de cisão entre trabalho manual e intelectual e entre aqueles que concebem e aqueles que executam o processo de trabalho⁷. Essa contradição também se expressa na formação técnica em enfermagem, quando o processo educativo é reduzido à aquisição de habilidades voltadas ao desempenho imediato de tarefas, privilegiando o “saber fazer” em resposta às demandas do mercado de trabalho²².

Tal perspectiva tende a restringir a formação à dimensão instrumental do trabalho, secundarizando os conhecimentos

necessários à compreensão crítica de seus fundamentos, relações e determinações²³. Nessa direção, torna-se necessário articular o domínio técnico aos conhecimentos que possibilitem compreender o processo de trabalho em sua complexidade, superando a dicotomia entre saber e fazer e favorecendo uma formação que integre dimensões técnicas, científicas e sociais²³.

É nesse contexto que os achados sobre o planejamento pedagógico ganham densidade. Ao selecionar situações do cotidiano, problematizar procedimentos e articulá-los aos objetivos educacionais, os docentes não apenas organizam atividades, mas também ampliam a possibilidade de transformar a experiência imediata do fazer em uma compreensão mais elaborada do cuidado e do processo de trabalho²⁴.

Nessa direção, o campo de estágio pode reproduzir tarefas previamente determinadas ou constituir espaço de apropriação crítica dos conhecimentos que fundamentam o trabalho, sendo o planejamento uma importante mediação desse processo²⁵.

O plano de cuidado emerge, por sua vez, como eixo integrador entre planejamento, técnica e ética. Os

docentes descrevem a organização dos estudantes em duplas, a supervisão direta e a recusa da posição de espectador, estimulando o protagonismo discente. Nesse movimento, realizar corretamente uma técnica permanece requisito para a segurança do paciente, mas deixa de constituir finalidade suficiente da formação²⁶.

É necessário compreender por que, para quem, em que circunstâncias e com quais implicações éticas e relacionais determinada ação é realizada. O estágio, assim, não se reduz à aplicação de conhecimentos previamente adquiridos, mas constitui também um espaço de encontro entre educação e trabalho, no qual o próprio cuidado pode se tornar objeto de reflexão e aprendizagem, favorecendo a articulação entre teoria e prática²⁰.

No presente estudo, o cuidado é compreendido como uma prática pedagógica mediada pelo professor. Ao orientar, questionar e acompanhar o estudante, o docente ensina a pensar o cuidado, articulando técnica, sensibilidade e compromisso ético. Essa interpretação converge com estudos sobre ambientes clínicos de aprendizagem, nos quais supervisão, devolutiva e relações pedagógicas participam do desenvolvimento

profissional^{12,13}.

Desse modo, o plano de cuidado pode deslocar a aprendizagem do procedimento isolado para o raciocínio sobre necessidades, prioridades, comunicação e tomada de decisão, respeitados os limites de atuação do técnico.

Todavia, a participação do estudante no processo formativo não deve ser compreendida como responsabilização individual pela própria aprendizagem. Para que essa participação se efetive, é necessário que o estudante se aproprie dos conhecimentos que lhe permitam compreender as determinações do trabalho que realiza, as relações entre as diferentes profissões, os limites de sua atuação, as condições concretas em que o cuidado é produzido. Isso requer a compreensão das condições sociais e concretas que atravessam o trabalho em saúde²⁶.

Nesse sentido, a concepção de politecnia oferece uma chave interpretativa para a compreensão dos achados, ao propor uma formação que possibilite apreender os fundamentos científicos e sociais dos diferentes processos de trabalho⁹. Nessa perspectiva, conforme destaca Saviani²⁷, a politecnia está orientada para a

superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre instrução profissional e instrução geral, ao buscar uma formação que articule os conhecimentos necessários à compreensão e à realização do trabalho.

Na formação técnica em enfermagem, essa perspectiva permite deslocar o foco exclusivo do “como fazer” para questões como “por que fazer”, “para quem”, “em quais condições” e “quais conhecimentos e relações sociais sustentam esse trabalho”. A docência no estágio está situada, portanto, na mediação entre a lógica pedagógica e a lógica assistencial, enfrentando a tensão entre as demandas imediatas dos serviços e a responsabilidade da escola com a formação profissional.

Em conjunto, os achados evidenciam uma tensão constitutiva da docência no estágio da EPTNM, que reside na necessidade de assegurar domínio técnico e segurança no cuidado, sem reduzir a formação à execução de procedimentos. Não se trata de opor técnica e formação crítica, mas de articulá-las aos fundamentos científicos, sociais e éticos do trabalho.

Ao planejar, selecionar experiências, acompanhar o cuidado, problematizar procedimentos e construir

o plano de cuidado com os estudantes, o docente pode favorecer a passagem da experiência imediata para uma compreensão mais elaborada do processo de trabalho em saúde, em consonância com a perspectiva de trabalho e educação como dimensões indissociáveis da formação humana⁷.

A especificidade histórica da formação técnica em enfermagem no Brasil e na América Latina exige considerar a posição desses trabalhadores na divisão social e técnica do trabalho em saúde. Assim, a integração ensino-serviço não deve ser compreendida como modelo universal, mas como possibilidade cuja potência formativa depende das condições institucionais e das mediações pedagógicas construídas no contexto concreto^{28,29}. O estudo apresenta como limitações a realização em uma única instituição privada, o número reduzido de participantes, composto por seis docentes, e a produção dos dados em 2020, durante a pandemia de COVID-19, além da ausência das perspectivas de estudantes, gestores e profissionais dos serviços de saúde.

Tais aspectos restringem a possibilidade de transferência dos achados para contextos distintos daquele em que o estudo foi realizado. Ainda

assim, o estudo contribui para explicitar princípios e tensões presentes na docência dos estágios da EPTNM em enfermagem, evidenciando que a qualidade dessa formação depende não apenas das estratégias pedagógicas utilizadas, mas também das condições institucionais e das relações entre educação, trabalho e cuidado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu identificar cinco princípios orientadores da docência nos estágios e nas atividades teórico-práticas da EPTNM em enfermagem: organização dos estágios; planejamento pedagógico; centralidade do plano de cuidado; prática de enfermagem pautada no respeito, na ética e na postura profissional; e incentivo ao desenvolvimento de saberes.

Os achados evidenciam que a docência no estágio não se limita à supervisão técnica. Os professores organizam os campos, planejam atividades, acompanham os estudantes e utilizam situações de cuidado como oportunidades de aprendizagem. Ao mesmo tempo, permanecem elementos técnico-instrumentais, especialmente quando a aprendizagem é estruturada

pela demonstração e pela repetição de procedimentos, revelando uma tensão entre execução e reflexão.

A análise também evidencia que a EPTNM possui especificidades em relação à formação superior em enfermagem, pois está orientada para a formação de um trabalhador com perfil profissional próprio. Nesse contexto, a ação docente requer articulação entre conhecimentos científicos, técnicos, éticos e pedagógicos, de modo que a prática clínica seja compreendida simultaneamente como situação de trabalho e de aprendizagem.

O plano de cuidado aparece como importante mediador dessa articulação, ao possibilitar que o estudante avance na realização de procedimentos isolados para a compreensão das necessidades do paciente, o desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão, o aprimoramento da comunicação e a assunção da responsabilidade profissional, sempre dentro das atribuições do técnico de enfermagem.

Como contribuição, o estudo amplia a compreensão acerca da prática docente nos estágios da EPTNM em enfermagem ao evidenciar que a qualificação da experiência formativa depende da articulação entre as

competências pedagógicas do professor, a organização dos campos de prática, as condições institucionais e a integração entre a instituição de ensino e os serviços de saúde.

Os achados reforçam a necessidade de políticas e estratégias institucionais de formação docente que reconheçam a especificidade da educação profissional técnica e valorizem o estágio como espaço pedagógico intencional.

Recomenda-se que investigações futuras incluam estudantes, gestores e profissionais dos serviços, bem como comparem instituições públicas e privadas, diferentes regiões brasileiras e experiências internacionais. Estudos longitudinais e avaliativos poderão aprofundar a compreensão de como diferentes modelos de supervisão e de organização dos campos de prática se relacionam com a aprendizagem e o desenvolvimento das competências profissionais do técnico em enfermagem.

REFERÊNCIAS

1. Corrêa AK, Clapis MJ. Projetos de formação de cursos técnicos de nível médio em saúde: análise crítica. Rev Educ Públ. 2021; 30.

2. Magalhães BN, Azeredo LAS, Girundi MT. Entre a docência e a enfermagem: a formação pedagógica do enfermeiro-docente na educação profissional e tecnológica. *Rev Devir Educ.* 2025; 9(1):e-1071.
3. Brasil. Ministério da Educação. Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. 4. ed. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2024.
4. Cassiani SHB, Hoyos MC, Barreto MFC, Sives K, da Silva FAM. Distribución de la fuerza de trabajo en enfermería en la Región de las Américas. *Rev Panam Salud Publica.* 2018; 42:e72.
5. Corrêa AK, Rozendo CA, Sobral JPCP, Costa ALJ, Christófaros MAC, Almeida ER, et al. Panorama da oferta de cursos de formação técnica de nível médio em Enfermagem: interesses em disputa. *Ciênc Saúde Colet.* 2026;31(6):1-12.
6. Saarikoski M, Kaila P, Lambrinou E, Pérez Cañaveras RM, Tichelaar E, Tomietto M, et al. Students' experiences of cooperation with nurse teacher during their clinical placements: an empirical study in a Western European context. *Nurse Educ Pract.* 2013; 13(2):78-82.
7. Saviani D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Rev Bras Educ.* 2007; 12(34):152-165.
8. Kobayashi RM, Leite MMJ. Formação de competências administrativas do técnico de enfermagem. *Rev Latino-Am Enfermagem.* 2004; 12(2):221-227.
9. Ferretti CJ. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. *Trab Educ Saúde.* 2009; 7(supl 1).
10. Brasil. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 6 de maio de 2022. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM-Formação). Brasília (DF): Ministério da Educação; 2022.
11. Corrêa AK. A formação docente: que lugar ocupa na inserção do professor nas escolas técnicas da área da saúde? *Educ Rev.* 2024; 40:e41579.
12. Warne T, Johansson UB, Papastavrou E, Tichelaar E, Tomietto M, Van den Bossche K, et al. An exploration of the clinical learning experience of nursing students in nine European countries. *Nurse Educ Today.* 2010; 30(8):809-815.
13. Javornická D, Kisvetrová H, Prušová E, Váverková R, Greaves PJ, Steven A. The influence of supervisory support on clinical learning as experienced by Czech Nursing and health professional

- students in the context of patient safety events: a qualitative study. *Nurse Educ Pract.* 2024; 79:104041.
14. Valdebenito-Acosta F, Hasbún-Mancilla J, Santander E, Gallardo P. Técnicos en enfermería en Chile: mirada a su formación desde las competencias declaradas en los perfiles de egreso. *Rev Med Chile.* 2021; 149(6):829-837.
15. Pereira C. Características relevantes del docente clínico a través de la percepción de estudiantes de técnico en enfermería de nivel superior. *Rev Educ Cienc Salud.* 2025; 25(1):15-20.
16. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Ribeirão Preto (SP) [Internet]. Rio de Janeiro: IBGE; [citado 2026 set 6]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp/ribeirao-preto.html>
17. Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology. *Qual Res Psychol.* 2006; 3(2):77-101.
18. Ceccim RB, Feuerwerker LCM. O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social. *Physis Rev Saúde Colet.* 2004; 14(1):41-65.
19. Boaventura EF, Tonini AM, Antunes JBR, Madeira FR. Contexto histórico e político da educação profissional e da formação docente para a EPTNM no Brasil. *Cad Pesqui.* 2023; 30(4).
20. Barros AS, Herold Junior C. O estágio curricular como momento prático no curso técnico de enfermagem: unidade entre teoria e prática? *BTS.* 2013; 39(2):122-39.
21. Franco MT, Milão LF. Integração ensino-serviço na formação técnica de enfermagem. *Rev Eletr Enferm.* 2020; 22:55299.
22. Kuenzer AZ. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: Ferreira NSC, organizador. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.* São Paulo: Cortez; 2011.
23. Frigotto G, Ciavatta M. Trabalho como princípio educativo. In: Frigotto G, Ciavatta M, Ramos M, organizadores. *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.* São Paulo: Cortez; 2011.
24. Oliveira VGR, Almeida RR. Estudo do processo de enfermagem no curso técnico de enfermagem: contribuições para a formação integral. *Rev Bras Educ Prof Tecnol.* 2025; 3(25):e15479.
25. González L, et al. An integrative review of teaching strategies to support clinical judgment development in clinical education for nurses. *Nurse Educ Today.* 2024; 133:106047.

26. Rocha RC, Avelino FVSD, Borges JWP, Araújo AAC, Bezerra MAR, Nunes BMVT. Nursing technicians' professional training in patient safety: A mixed-methods study. Rev Latinoam Enferm. 2023; 31:e3820.
27. Saviani D. O choque teórico da Politecnia. Trab Educ Saúde. 2003; 1(1):131-152.
28. Rodrigues AP, Dalbello-Araújo M, Lazarini WS. Integração ensino-serviço: a experiência como estratégia formativa em saúde. Interface Comun Saúde Educ. 2024; 28.
29. Farinha AL, Jaeger FP, Marchiori MRCT, Budel LJ, Colomé JS. Educação interprofissional nas práticas de integração ensino-serviço-comunidade: perspectivas de docentes da área de saúde. Esc Anna Nery. 2023; 27.

APÊNDICE

Roteiro norteador para entrevista semiestruturada

1. Dados de caracterização do participante da pesquisa.

Entrevista nº: _____

Data: ____/____/____

Início: _____/ Término: _____

Local: _____

Nome do participante: _____ (informação permanecerá sob sigilo da pesquisadora)

Nome fictício do participante: _____ (utilizado para identificação do participante no decorrer da pesquisa)

Idade do participante: _____

Formação do participante: _____

Tempo de atuação como enfermeiro da prática: _____

Locais de atuação como enfermeiro da prática: _____

Tempo de atuação como docente na instituição: _____

Tempo de atuação como docente de estágios práticos na instituição: _____

Locais mais frequentes de acompanhamento de estágio práticos: _____

Locais de sua preferência para acompanhamento de estágios práticos: _____

2. Questão norteadora do estudo

Quais os princípios que o/a orientam durante os estágios/atividades teórico-práticas?

3. Instrumentos utilizados pela instituição e pelos docentes como subsídio das atividades teórico-práticas

Você utiliza instrumentos como suporte/subsídio aos alunos durante os estágios/atividades teórico-práticas? Quais são eles?

Financiamento: Os autores declaram que não houve financiamento.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver conflito de interesses.

Participação dos autores:

- **Concepção:** Cruz CC, Bragagnollo GR, Gondim EC, Torres CSM, Lopes NAP, Camargo RAA.
- **Desenvolvimento:** Cruz CC, Bragagnollo GR, Gondim EC, Torres CSM, Lopes NAP, Camargo RAA.
- **Redação e revisão:** Cruz CC, Bragagnollo GR, Gondim EC, Torres CSM, Lopes NAP, Camargo RAA.

Submissão: 21/04/2026

Aceito: 29/06/2026