



INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA
CAMPUS BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA

Cristina Maria Soares Ramos

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Brasília
2026

CRISTINA MARIA SOARES RAMOS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO
TÉCNICO EM ENFERMAGEM: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO
ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

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

Orientador: Débora Leite Silvano

Brasília

2026

R175 Ramos, Cristina Maria Soares

A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem: práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado / Cristina Maria Soares Ramos. — Brasília, 2026.

127 f. : il. color.

Orientadora: Dra. Débora Leite Silvano.

Coorientador: Dr. Cláudio Nei Nascimento da Silva.

Dissertação (Mestrado) — Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília, Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica, 2026.

1. Técnico de enfermagem. 2. Currículo. 3. Identidade profissional. I. Silvano, Débora Leite (orient). II. Silva, Cláudio Nei Nascimento da (coorient.) III. Título.

CDU: 37.016:616

CRISTINA MARIA SOARES RAMOS

**A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM
ENFERMAGEM: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO**

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

Aprovado em 03 de junho de 2026.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Débora Leite Silvano

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília
Orientador

Prof. Dr. Daniele dos Santos Rosa

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília

Profa. Dra. Helen Fernanda Barbosa Batista
Secretaria de Estado de Educação do DF



**Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
de Brasília - Campus Brasília**
**Mestrado Profissional em Educação Profissional e
Tecnológica**

ATA DE DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

CONCESSÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

No dia 03 de junho de 2026, às 14:30, na Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública de dissertação da mestranda Cristina Maria Soares Ramos, intitulada “A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem: práticas e vivências pedagógicas no estágio”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras: Dra. Débora Leite Silvano (presidente e orientadora), Dra. Daniele dos Santos Rosa e Dra. Helen Fernanda Barbosa Batista, a fim de argüirem a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram a dissertação:

(x) aprovada.

() não aprovada.

Observações/Recomendações:

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br DEBORA LEITE SILVANO
Data: 08/06/2026 16:25:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

**Prof. Dra. Débora Leite Silvano
(presidente e orientadora)**

Documento assinado digitalmente
gov.br HELEN FERNANDA BARBOSA BATISTA
Data: 12/06/2026 14:47:29-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Helen Fernanda Barbosa Batista

Documento assinado digitalmente
gov.br DANIELE DOS SANTOS ROSA
Data: 10/06/2026 16:42:05-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dra. Daniele dos Santos Rosa

Documento assinado digitalmente
gov.br CRISTINA MARIA SOARES RAMOS
Data: 15/06/2026 09:32:40-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Candidato:

Aluna: Cristina Maria Soares Ramos

Brasília, 03 de junho de 2026.

ATA DE DEFESA PÚBLICA DO PRODUTO EDUCACIONAL

No dia 03 de junho de 2026, às 14:30, na Plataforma Online Google Meet - Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Brasília, localizado na SGAN 610, Brasília, ocorreu a defesa pública do Produto Educacional da mestranda Cristina Maria Soares Ramos, intitulado “Identidade, currículo e prática: ressignificando o estágio supervisionado em enfermagem”. Reuniram-se os membros da banca examinadora composta pelas professoras: Dra. Débora Leite Silvano (presidente e orientadora), Dra. Daniele dos Santos Rosa e Dra. Helen Fernanda Barbosa Batista, a fim de argüirem a mestranda. Aberta a sessão pela presidente, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema de sua dissertação, dentro do tempo regulamentar, sendo, em seguida, questionada pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações necessárias. Os membros da banca consideraram o produto educacional:

(x) validado.

() não validado.

Observações/Recomendações:

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **DEBORA LEITE SILVANO**
Data: 04/06/2026 16:25:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Débora Leite Silvano
(presidente e orientadora)

Documento assinado digitalmente
 **DANIELE DOS SANTOS ROSA**
Data: 10/06/2026 16:42:05-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Daniele dos Santos Rosa

Documento assinado digitalmente
 **HELEN FERNANDA BARBOSA BATISTA**
Data: 12/06/2026 14:47:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dra. Helen Fernanda Barbosa Batista

Documento assinado digitalmente
 **CRISTINA MARIA SOARES RAMOS**
Data: 15/06/2026 09:34:26-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Candidato:

Aluna: Cristina Maria Soares Ramos

Brasília, 03 de junho de 2026.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida, pela saúde e pela oportunidade de realizar um sonho que, por muito tempo, pareceu distante e até mesmo inatingível diante das circunstâncias pessoais.

À Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE, pelo afastamento concedido para estudos, condição fundamental para a realização deste mestrado. Reconheço que, sem esse apoio, esse percurso teria sido significativamente mais difícil, quando não inviável. À Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal, que contribuiu de forma significativa para a viabilização desta pesquisa.

Ao Centro de educação profissional- Escola Técnica de Planaltina (CEP-ETP), por acolher esta pesquisa de forma tão respeitosa, ética e profissional, possibilitando a sua realização. Estendo meus agradecimentos a todos os participantes deste estudo, pela disponibilidade, envolvimento e contribuições fundamentais para a construção deste trabalho. Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, pela oportunidade de vivenciar uma formação que ultrapassou os limites acadêmicos, transformando profundamente minha trajetória pessoal e profissional.

À professora doutora Simone Braz Gontijo, por sua orientação nos primeiros passos desta jornada, e, de forma muito especial, à minha orientadora, professora doutora Débora Silvano Leite, por sua presença constante, escuta atenta, compromisso e orientação segura ao longo de todo o percurso do mestrado.

À minha família — minha irmã Cristiane, meus pais, meu esposo e filhas — pela generosa e amorosa paciência, pelo apoio nos momentos mais desafiadores e pela partilha das conquistas ao longo dessa caminhada.

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado, concebido como componente essencial do currículo do curso. Inscrita na abordagem qualitativa, a investigação foi conduzida em uma escola técnica da rede pública do Distrito Federal, adotando o estudo de caso como estratégia metodológica. A produção dos dados foi realizada por meio da análise documental do projeto pedagógico do curso e planos de ensino, bem como da realização de oficinas com estudantes e docentes envolvidos no estágio supervisionado. A análise foi orientada pela técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), com o objetivo de identificar categorias temáticas que expressem os sentidos atribuídos pelos sujeitos à construção da identidade profissional. Fundamentada em uma perspectiva crítica da educação, a pesquisa considera as dimensões sociais, culturais e históricas implicadas na formação técnica em saúde. Espera-se com este estudo que proporcione contribuições profundas no que tange à análise crítica e aprimoramento da articulação entre currículo, prática pedagógica, vivências no âmbito do estágio e identidade profissional.

Palavras-Chave: Técnico em Enfermagem. Currículo. Identidade profissional

ABSTRACT

This study aims to analyze the process of professional identity formation of nursing technicians based on pedagogical practices and experiences in supervised internships, conceived as an essential component of the course curriculum. Grounded in a qualitative approach, the research will be conducted in a public technical school in the Federal District, adopting a case study as a methodological strategy. Data production will be carried out through documentary analysis of the course pedagogical project and teaching plans, as well as through workshops with students and teachers involved in the supervised internship. The analysis will be guided by the content analysis technique, according to Bardin (2016), aiming to identify thematic categories that express the meanings attributed by the participants to the construction of professional identity. Based on a critical perspective of education, the study considers the social, cultural, and historical dimensions involved in technical health education. It is expected that this study will provide significant contributions to the critical analysis and improvement of the articulation between curriculum, pedagogical practice, internship experiences, and professional identity.

Keywords: Nursing Technician. Curriculum. Professional Identity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estrutura analítica da categoria 1- estágio supervisionado como espaço formativo: desafios para a construção da identidade profissional.	54
Figura 2- Estrutura analítica da categoria 2- aprendizagens construídas no estágio e a construção da identidade profissional	65

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Articulação entre problema de pesquisa, objetivos, códigos e categorias analíticas.....	48
Tabela 2- Coerência metodológica.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CD – Código

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEP-ETP – Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina

CNCT – Catálogo Nacional de Cursos Técnicos

COFEN – Conselho Federal de Enfermagem

EAPE – Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação EAPESUS

– Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais do Sistema Único de Saúde

EPT – Educação Profissional e Tecnológica

FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OE – Objetivos Específicos

PEC – Proposta de Emenda à Constituição

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

Resolução CNE/CEB nº 04/1999

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

SUS – Sistema Único de Saúde

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UR – Unidade de Registro

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	12
1 INTRODUÇÃO.....	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 Currículo: abordagens e perspectivas	22
2.2 A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem	26
2.3 O docente como mediação pedagógica na formação da identidade profissional do estudante	29
2.4 O estágio supervisionado na intersecção entre currículo e formação da identidade profissional	34
2.5 A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem no contexto das lutas históricas e das contradições contemporâneas da enfermagem.	38
3 METODOLOGIA	41
3.1 Delineamento da Pesquisa	41
3.2 Cenário de Estudo	41
3.3 Estrutura Curricular	42
3.4 Participantes da Pesquisa	42
3.5 Estratégias e Instrumentos de Coleta de Dados	43
3.6 Procedimentos de Análise dos Dados.....	46
3.7 Questões Éticas da Pesquisa	51
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	52
4.1 Categoria 1- O estágio supervisionado como espaço formativo: desafios para a construção da identidade profissional crítica	52
4.2 Categoria 2- Aprendizagens construídas no estágio supervisionado e a formação do cuidado profissional	62
4.3 Avaliação do roteiro da oficina pedagógica a partir da percepção de docentes e estudantes	71
5. PRODUTO EDUCACIONAL	74
5.1 Avaliação do produto educacional.....	78
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE A - PRODUTO EDUCACIONAL	87
APÊNDICE B - Quadro de sistematização dos códigos temáticos que formam as categorias analíticas	104
APÊNDICE C - Instrumento de avaliação do roteiro da oficina pedagógica	116
APÊNDICE D - Termo de consentimento livre e esclarecido	118
ANEXO A- Ficha de validação do Produto educacional	121

APRESENTAÇÃO

A presente dissertação insere-se no campo da formação em saúde e tem como foco a análise do processo de construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, a partir das práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado, compreendido como componente essencial do currículo. No âmbito da formação em saúde, estudos vêm apontando desafios recorrentes na articulação entre teoria e prática, frequentemente marcada por uma orientação técnico-instrumental, o que evidencia a necessidade de aprofundar análises sobre seus impactos na formação e na construção da identidade profissional.

A escolha da temática relaciona-se à trajetória acadêmica e profissional da autora, marcada pela inserção em contextos formativos que evidenciam tais desafios. Nesse sentido, o interesse pela pesquisa emerge da necessidade de compreender como as experiências vividas no estágio, as práticas pedagógicas e as relações estabelecidas no cotidiano formativo contribuem para a constituição do sujeito profissional. Parte-se do pressuposto de que a formação técnica em enfermagem ultrapassa a aquisição de competências instrumentais, envolvendo dimensões sociais, culturais e históricas.

A pesquisa vincula-se à área de concentração em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na linha Práticas Educativas em EPT, tendo como campo empírico o curso técnico em enfermagem inserido no eixo tecnológico Ambiente e Saúde. Nesse contexto, insere-se no Macroprojeto 1 – Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT, ao propor a elaboração e aplicação de um produto educacional voltado à reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas no estágio supervisionado. Fundamenta-se em uma perspectiva crítica da educação, dialogando com autores como Paulo Freire, Dermeval Saviani e Tomaz Tadeu da Silva, articulados a estudos da área da enfermagem que abordam formação técnica em enfermagem, currículo e identidade profissional.

Metodologicamente, adota abordagem qualitativa, com estudo de caso desenvolvido em uma escola técnica da rede pública do Distrito Federal. A produção dos dados ocorre por meio de análise documental e da realização de oficinas com

docentes e estudantes do estágio supervisionado, sendo a análise orientada pela técnica de análise de conteúdo.

Como produto educacional, elaborou-se um roteiro de oficina pedagógica voltado à reflexão sobre as relações entre currículo, prática e identidade profissional no contexto do estágio. A dissertação organiza-se em capítulos que articulam fundamentação teórica, procedimentos metodológicos, análise dos dados e considerações finais.

A trajetória profissional da autora, enfermeira há mais de duas décadas e docente da educação profissional há aproximadamente 15 anos, especialmente no acompanhamento de estágios supervisionados, o que possibilitou a vivência de diferentes realidades institucionais no âmbito dos serviços de saúde. Esse percurso mostrou a complexidade da docência em enfermagem, atravessada por limitações estruturais, desafios pedagógicos e tensões relacionadas ao papel do docente no estágio. Tais vivências suscitaram inquietações acerca da predominância de uma formação técnico-instrumental, em detrimento de uma perspectiva crítica e reflexiva, especialmente no que se refere à construção da identidade profissional dos estudantes.

Paralelamente, o percurso no mestrado possibilitou aprofundamento teórico em perspectivas críticas da educação, permitindo compreender tais desafios como expressões de determinações mais amplas da formação em saúde, contribuindo para a ressignificação das práticas docentes e para a consolidação do interesse investigativo.

Destaca-se, ainda, a escassez de estudos que articulem, de forma aprofundada, o estágio supervisionado à construção da identidade profissional na educação técnica em enfermagem.

Entre as limitações da pesquisa, destacam-se os entraves burocráticos relacionados à tramitação no Comitê de Ética e aos procedimentos institucionais para autorização da coleta de dados, o que resultou em atraso de aproximadamente cinco meses para o início do trabalho de campo. Tal condição implicou a inserção da pes-

quisadora em período de finalização do semestre letivo, exigindo adequações na condução da pesquisa.

Quanto ao alcance, o estudo não tem pretensão de generalização, considerando seu caráter qualitativo. No entanto, apresenta potencial de contribuição para a compreensão dos processos formativos no estágio supervisionado, ao evidenciar como práticas pedagógicas e espaços de reflexão e problematização podem favorecer a construção de uma formação crítica, orientada à constituição de uma identidade profissional comprometida com a transformação da realidade. Ressalta-se, ainda, a importância de que tais espaços se consolidem como práticas contínuas no percurso formativo, contribuindo tanto para o desenvolvimento dos estudantes quanto para a ressignificação das práticas docentes.

1 INTRODUÇÃO

A identidade é compreendida como um processo social dinâmico, no qual o indivíduo se reconhece e constrói significados a partir de atributos culturais e contextuais, sendo instável, aberta, múltipla e em constante transformação. Nesse sentido, Porto (2004, p. 2) afirma que “a identidade é o processo através do qual um ator social se reconhece e constrói significados, principalmente com base em determinado atributo cultural ou conjunto de atributos interrelacionados”, destacando que a identidade não é fixa, mas formada em interação com o meio social e as relações com outros indivíduos.

No campo da enfermagem, esta compreensão amplia-se, pois a identidade da profissão extrapola a dimensão individual, incorporando elementos históricos, organizacionais, técnicos e culturais que orientam e dão sentido às práticas de cuidado e sua valorização social. Assim, ao ingressar no campo profissional, o sujeito passa a se constituir em diálogo com essa identidade já instituída, apropriando-se de seus valores, saberes e modos de atuação. Nesse sentido, é importante distinguir a identidade da enfermagem, enquanto construção social e histórica da profissão, da identidade profissional, que se refere ao modo como o sujeito se constitui e se reconhece no interior desse campo.

Diferentemente da identidade da enfermagem, que se configura como uma construção social da profissão, a identidade profissional se refere ao modo como o indivíduo ou grupo se reconhece e se constitui no interior desse campo, articulando valores, saberes, competências e responsabilidades específicas (Porto, 2004, p. 2). Complementando essa perspectiva, Oguisso e Freitas (2016, p. 2) destacam que, embora o cuidado seja reconhecido como a essência da enfermagem, “na prática, aceitamos que a função essencial da profissão seja o cuidar, mas, simultaneamente, há uma forte resistência a atuar, de fato, como cuidador”, evidenciando tensões históricas, invisibilização do cuidado e divisão de funções, as quais se manifestam também no processo formativo e, de modo particular, no estágio supervisionado. Esse momento formativo, por promover a inserção direta do estudante na prática, constitui espaço adequado para observar como tais tensões influenciam a construção da identidade profissional.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional do técnico em

enfermagem é um processo dinâmico, socialmente determinado e situado na interação com docentes, colegas e pacientes, especialmente durante o estágio supervisionado. Estudos apontam lacunas no entendimento dessa constituição, evidenciando que sua formação ainda é marcada por influências históricas, políticas e sociais (Afonso; Carvalho, 2023). É importante diferenciar essa identidade profissional de abordagens fixas ou essencialistas, como o identitarismo, que instrumentaliza identidades de forma estanque em contextos sociais e políticos (Barros, 2024).

Nesse contexto, a formação profissional emerge como espaço privilegiado para a constituição dessa identidade, especialmente no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), onde o currículo e as práticas pedagógicas assumem papel estratégico, funcionando como mediadores na construção e fortalecimento da identidade profissional do técnico em enfermagem, articulando teoria e prática de maneira crítica e responsável. Dessa forma, representa o momento em que o estudante estabelece contato direto com a realidade do trabalho em saúde, vivenciando situações concretas que envolvem não apenas a aplicação de conhecimentos técnicos, mas também a tomada de decisões, o posicionamento ético e a negociação de significados sobre o fazer profissional.

Assim, parte-se do entendimento de que a identidade profissional é construída ao longo da trajetória formativa e social dos sujeitos, sendo perpassada por valores, atitudes, comportamentos, conhecimentos e competências, e habilidades profissionais. Esse processo formativo identitário é dinâmico e continua a se aprimorar ao longo dos anos de exercício profissional. Ao situar essa discussão no campo específico da saúde, e, mais precisamente, da enfermagem, torna-se necessário compreender os fundamentos que caracterizam essa profissão, bem como os elementos históricos e conceituais que a constituem.

Destaca-se, neste trabalho, a enfermagem como “a ciência e a arte de assistir o ser humano no atendimento de suas necessidades básicas, de torná-lo independente desta assistência através da educação; de recuperar, manter e promover sua saúde, contando para isso com a colaboração de outros grupos profissionais” (Santos et al., 2022, p. 3). Contudo, apesar de sua relevância social e do reconhecimento de seu papel no cuidado em saúde, a enfermagem contemporânea enfrenta desafios estruturais significativos, relacionados às condições de trabalho, à insuficiência de profissionais e à sobrecarga laboral. Tais

condições impactam diretamente a forma como o cuidado é realizado e percebido, influenciando, consequentemente, a construção da identidade profissional.

A construção da identidade profissional é atravessada por outros elementos, como as relações históricas da enfermagem com os espaços de poder, a liderança e a tomada de decisões no ambiente de trabalho. Destaca-se, nesse contexto, a feminização da profissão, que, para além da presença majoritária de mulheres, está historicamente associada a processos de desvalorização social, subordinação a outras áreas da saúde — especialmente à medicina — e à invisibilização do cuidado enquanto prática técnica e científica (Lopes; Leal, 2005).

Ainda que figuras como Florence Nightingale e Ana Neri tenham sido fundamentais para a consolidação da enfermagem como campo científico, a profissão se desenvolveu em um contexto social que vinculava o cuidado a atributos como abnegação e benevolência, o que repercute até os dias atuais na forma como o trabalho da enfermagem é reconhecido e valorizado.

Em consonância com esse legado, Pires (2009) aponta que o cuidar em enfermagem tem o sentido de promover a vida, o potencial vital e o bem-estar dos seres humanos em sua individualidade, complexidade e integralidade, envolvendo encontros interpessoais com objetivo terapêutico, de conforto, de cura quando possível e de preparo para a morte quando inevitável. Tal compreensão reforça a necessidade de superar visões reducionistas que associam o cuidado exclusivamente à dimensão afetiva, reconhecendo-o como prática fundamentada em conhecimentos científicos e competências profissionais específicas.

Outro elemento central na formação da identidade do profissional é a centralidade da ética, expressa no juramento a ser proferido nas solenidades de formatura dos cursos de enfermagem, aprovado pelo Conselho Federal de Enfermagem (COFEN):

"Solenemente, juro dedicar minha vida profissional a serviço da humanidade, respeitando a dignidade e os direitos da pessoa humana, exercendo a enfermagem com consciência e fidelidade, guardar os segredos que forem confiados, respeitar o ser humano desde a concepção até depois da morte, não praticar atos que coloquem em risco a integridade física ou psíquica do ser humano, atuar junto à equipe de saúde para o alcance da melhoria do nível de vida da população, manter elevados os preceitos da ética, da legalidade e da moral, honrando seus prestígios e

suas tradições" (Resolução 218/1999).

O juramento profissional representa um marco simbólico e formativo, consolidando valores éticos, sociais e profissionais, e enfatizando a responsabilidade da Enfermagem perante a sociedade, com respeito à vida, à dignidade humana e ao compromisso com o cuidado.

No âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a atuação da enfermagem assume um papel estratégico, especialmente na atenção básica, onde os profissionais desenvolvem práticas criativas e integradoras de cuidado, atuando e coordenando ações que fortalecem e consolidam os princípios do SUS (Pires, 2009, p. 6).

A regulamentação da profissão, estabelecida pela Lei nº 7.498/1986, estrutura o exercício da enfermagem em quatro categorias — enfermeiro, técnico em enfermagem, auxiliar de enfermagem e parteira — definindo responsabilidades, atribuições e direitos que orientam o trabalho de cada profissional, garantindo segurança, legitimidade e reconhecimento social à atuação da categoria. O enfermeiro exerce atividades de direção e planejamento dos serviços de enfermagem; o técnico de enfermagem atua como elo de assistência junto ao enfermeiro, executando atividades técnicas próprias de seu nível de formação; o auxiliar de enfermagem presta suporte ao cuidado, preparando pacientes e observando sinais e sintomas; e a parteira dedica-se ao cuidado materno-infantil e à assistência ao parto (Decreto 94.406/1987).

Nesse contexto, torna-se relevante direcionar o olhar para cada categoria, considerando suas atribuições específicas e a forma como se constituem enquanto profissionais. No Distrito Federal, os técnicos em enfermagem constituem a maior força de trabalho da enfermagem — 43.716 profissionais, frente a 25.112 enfermeiros e 2.560 auxiliares de enfermagem (COFEN, 2026) — o que reforça a relevância de sua representatividade e do foco deste estudo.

Para compreender como essas experiências práticas se articulam com a formação técnica no âmbito do estágio supervisionado, é fundamental considerar o currículo do curso, que organiza o perfil do egresso, os objetivos, a metodologia e o plano do estágio supervisionado, orientando o processo de ensino-aprendizagem e a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem.

De acordo com Silva (2023), o currículo é elemento central do processo

ensino-aprendizagem, orientando a seleção de conteúdos e a organização das práticas pedagógicas. Como construção social, envolve escolhas de saberes, valores e significados que incidem sobre a formação dos sujeitos. Nesse sentido, no curso técnico em enfermagem, pode ser compreendido como norteador do processo formativo, articulando dimensões históricas, sociais e culturais no desenvolvimento de conhecimentos, capacidades, atitudes e habilidades.

No entanto, é importante considerar que a formação técnica possui características próprias, derivadas de seu histórico ligado à Educação Profissional e Tecnológica (EPT), sendo tradicionalmente mais voltada à prática e à execução de tarefas — uma abordagem mecanicista do “fazer” —, em contraste com a formação de nível superior, que enfatiza maior profundidade teórica e reflexão crítica. Essa distinção evidencia que a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem ocorre em um contexto formativo que equilibra saberes técnicos e científicos com experiências práticas, exigindo uma articulação cuidadosa entre teoria e prática.

Nesse sentido, segundo o Observatório da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), essa modalidade educacional visa à formação integral do aluno e tem como foco principal preparar o estudante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade. Portanto, ela abrange uma formação crítica que propicie ao estudante, neste caso ao técnico em enfermagem, o exercício profissional na área de saúde comprometido com a excelência e com a responsabilidade social. Um dos princípios da formação na EPT é a centralidade do trabalho, assumido como princípio educativo e base para a organização curricular, visando à construção de competências profissionais em seus objetivos, conteúdos e estratégias de ensino e aprendizagem, na perspectiva de sua integração com a ciência, a cultura e a tecnologia (BRASIL, 2021).

A partir dessa perspectiva, destaca-se a formação omnilateral, entendida como aquela que busca o desenvolvimento integral do sujeito, articulando dimensões intelectuais, técnicas, éticas, sociais e culturais no processo formativo. Essa concepção permite que a prática profissional do técnico em enfermagem não se limite ao cumprimento de tarefas técnicas, mas se realize de forma consciente, crítica e responsável, considerando o contexto social, as demandas de saúde e a complexidade do cuidado humano. Essa abordagem pedagógica evidencia que a

formação técnica deve ser compreendida não apenas como transmissão de conteúdos e técnicas, mas como um processo integral que prepara o estudante para atuar de forma crítica, ética e socialmente responsável no mundo do trabalho. Nesse sentido, encontram eco nas diretrizes da EPT, reforçando a articulação entre formação técnica, prática profissional e desenvolvimento integral do estudante

A partir desse entendimento sobre formação integral, torna-se evidente a necessidade de refletir sobre a organização curricular e os paradigmas pedagógicos que historicamente influenciam a formação do técnico em enfermagem, em especial no que se refere à separação entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Considerando que a formação do indivíduo está relacionada ao seu processo educativo, e sendo o trabalho parte central desse processo, é preciso já na formação profissional superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual (Escurre, 2016). Essa dicotomia está presente na formação do técnico em enfermagem, em que o currículo é predominantemente voltado ao modelo de formação biomédico, no qual o estudante é conduzido a aprender o essencial do ponto de vista técnico, para o pleno desenvolvimento das técnicas e procedimentos de enfermagem.

Partindo dessas reflexões, emerge o seguinte questionamento: como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, numa perspectiva crítica?

O pressuposto que orienta este estudo é o de que o estágio supervisionado, quando articulado a um currículo comprometido com a formação crítica e mediado por práticas pedagógicas reflexivas, favorece a construção de uma identidade profissional que ultrapassa o modelo tecnicista, constituindo sujeitos críticos e socialmente comprometidos.

A relevância desta investigação está diretamente relacionada à prática profissional da pesquisadora como docente na formação técnica em enfermagem, na qual emergem inquietações sobre as vivências dos estudantes no estágio supervisionado e seus desdobramentos na construção da identidade profissional. A experiência no acompanhamento de estágios em hospitais públicos do Distrito Federal, aliada às discussões pedagógicas com outros docentes, evidenciou a complexidade desse processo e a necessidade de aprofundar sua compreensão. Soma-se a isso a identificação de lacunas na produção científica, que ainda privilegia a identidade do enfermeiro em detrimento da do técnico em enfermagem,

especialmente no contexto formativo.

Destaca-se que, segundo Freire (2002, p. 23), “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”. Portanto, existe uma relação dialética nesse processo formativo, na qual a formação profissional intersecciona a identidade dos sujeitos, que se influenciam mutuamente. Pensar a construção da identidade profissional a partir da formação no contexto do estágio implica recortar uma realidade complexa, constituindo-se, portanto, em um desafio.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das práticas e vivências no estágio supervisionado. E como objetivos específicos: analisar o Plano Pedagógico do Curso em sua articulação com o estágio supervisionado; elaborar um produto educacional que promova a reflexão sobre a identidade profissional; aplicar esse produto junto a estudantes e docentes; e avaliar sua efetividade como instrumento pedagógico.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Esta pesquisa tem como objetivo analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das práticas e vivências no estágio supervisionado, considerando-o como parte integrante do currículo do curso. Diante desse entendimento, é necessário definir e discutir alguns conceitos básicos relacionados a essa temática.

Inicialmente, discute-se o conceito de currículo, suas abordagens e perspectivas a partir de Silva (2023), considerando o estágio supervisionado como parte desse instrumento de organização do trabalho pedagógico. Em um segundo momento, discute-se a formação da identidade profissional do técnico em enfermagem em processo de formação. Em seguida, aborda-se a mediação pedagógica do enfermeiro-formador no contexto da Educação Profissional e Tecnológica. Posteriormente, analisa-se o estágio supervisionado na intersecção entre currículo e construção da identidade profissional. Por fim, discutem-se as lutas históricas e as contradições contemporâneas que atravessam a enfermagem enquanto profissão, e suas implicações na construção da identidade profissional.

Para a compreensão dessas discussões, torna-se necessário iniciar o percurso teórico pela abordagem do currículo, considerando suas perspectivas e implicações no processo formativo do técnico em enfermagem

2.1 Currículo: abordagens e perspectivas

O Sistema Único de Saúde (SUS) brasileiro requer profissionais com formação capazes de enfrentar os desafios modernos de um sistema público de saúde universal que promova qualidade, equidade, capacidade de resolução de problemas e de transformação social.

Nesse sentido, os currículos dos cursos da área de saúde desempenham papel essencial, pois eles apontam os caminhos a serem percorridos ao longo do processo de ensino-aprendizagem. O currículo desempenha uma função essencial no sistema de ensino que, por diversas razões, impacta sua qualidade e sua oferta à sociedade como, por exemplo, quando as atividades desenvolvidas no estágio supervisionado são realizadas em hospitais sem os recursos adequados. Nesses casos, tais práticas podem gerar precarização do trabalho profissional e atendimento inadequado à população.

Como orientador da prática pedagógica dos docentes, tem papel fundamental na discussão acerca da constituição da identidade profissional do técnico em enfermagem. Porém, destaca-se que o importante não é desenvolver técnicas de como fazer o currículo, mas desenvolver conceitos que permitam compreender o que o currículo faz enquanto construção social (SILVA, 2023, p. 30).

Para fundamentar a discussão sobre a relevância do currículo, é essencial abordar as teorias do currículo, isto é, as perspectivas e as abordagens que estudam e interpretam, como os currículos são desenvolvidos, implementados e avaliados no contexto educacional.

Para Silva (2023), a definição de currículo não revela o que ele é, mas sim, aponta o que uma teoria estabelecida pensa o que o currículo é. Desse modo, ele pode variar dependendo da maneira como é concebido pelas diferentes teorias educacionais. O currículo é sempre o resultado de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes.

Esse processo de seleção de conteúdos, métodos e avaliação está imbricado nas relações e conexões entre conhecimento, identidade e poder. E, para pensar a dimensão do currículo no trabalho pedagógico é importante considerar questões como:

Qual tipo de ser humano desejável para determinado tipo de sociedade? Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizador e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada ao ideal de cidadania do modelo Estado Nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizados nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA, 2023, p. 15).

Tomando a perspectiva de currículo de Silva (2023), podemos afirmar que existem três possíveis abordagens que fundamentam a teoria de currículo: tradicionais, críticas e pós-críticas. Na abordagem tradicional o currículo é visto como neutro, pois o ensino, a aprendizagem, a avaliação, a metodologia, o planejamento, os objetivos educacionais e a organização curricular são de caráter universal e não consideram o contexto sociocultural e histórico em que estão inseridos. Portanto, para o autor são teorias que não questionam o *status quo*, pois entendem que devem preparar, ajustar e adaptar os estudantes para desenvolver

habilidades e papéis determinados pela sociedade.

A abordagem crítica pressupõe que o currículo não é um campo neutro, ao contrário, que ele é cenário de disputa e tensões sob a perspectiva de que a ideologia, o poder, as classes sociais, a reprodução cultural, as relações sociais, o capitalismo, e a resistência perpassam a estrutura curricular. Esses interesses estão presentes na seleção e organização dos conteúdos. Porém, essas questões perpassam o currículo não só de forma explícita, mas também, “oculta”. Nesse mesmo sentido, é importante considerar que o processo de conscientização, a emancipação e a libertação não podem ser desconsideradas na construção do currículo segundo visão crítica (SILVA, 2023).

As teorias críticas são pressupostos de transformação, de desconfiança, de questionamento do que o currículo faz, pois entendem que existem interesses ocultos e não ingênuos por trás do currículo no que se refere às relações de poder no campo do trabalho.

Na abordagem pós-crítica, o currículo amplia o escopo das categorias elencadas na abordagem crítica para explicar as análises das relações de poder. Ela aborda o currículo de forma relacional integrando questões como diversidade, diferença, alteridade, representatividade, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, subjetividade e multiculturalismo (SILVA, 2023, p. 17).

Em síntese,

Podemos dizer que o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder. Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder (SILVA, 2023, p.16).

Em conformidade com esse entendimento, as teorias do currículo não estão, exclusivamente no campo epistemológico de combate entre teorias. Elas estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia, e estão situadas no domínio de conhecimento social, pois oportunizam uma análise mais abrangente e crítica das práticas de educação e de ensino à luz das suas implicações socioculturais no processo de formação profissional dos indivíduos.

Neste estudo, compreende-se que é fundamental analisar a formação da identidade profissional do técnico em enfermagem numa perspectiva crítica do currículo, uma vez que essa construção se dá de forma relacionada ao contexto

político, histórico e sociocultural, sendo perpassada pelas relações de poder. O currículo se dá em um lugar de conflito, de sobreposição de ideias e interesses que dialogam com as ideias pedagógicas contra hegemônicas, pois elas compreendem a importância de uma formação voltada para indivíduos como agentes transformadores da realidade social.

O currículo escolar também se organiza em distintos níveis, a saber: formal, real (em ação) e oculto. O currículo formal é aquele que representa as decisões institucionais e políticas sobre o que deve ser ensinado, podendo ser observado nas diretrizes curriculares, nos documentos oficiais como, por exemplo, no projeto político pedagógico institucional (SILVA, 2023).

O currículo real é “constituído pela prática do ensino do professor e o que está sendo aprendido pelos alunos, ele acontece dentro da sala de aula com professor e aluno, em decorrência de um projeto pedagógico e dos planos de ensino” (Lima, 2023, p. 231). O formal e real existem porque um se constitui a partir do outro, no entanto, nem sempre haverá uma correspondência exata entre eles porque dependerá de fatores, como por exemplo, as experiências dos docentes, as realidades dos alunos, as condições estruturais e de recursos das instituições tanto escolar como as de saúde, onde são realizados os estágios supervisionados, e até dos imprevistos que acontecem no processo ensino-aprendizagem que influenciam a transição entre eles.

Mas é fundamental que haja uma relação harmônica, porque a construção da identidade profissional do técnico ocorre justamente na tensão relacional existente entre o currículo formal (o projeto pedagógico do curso) e o real (vivenciado no contexto do estágio supervisionado).

O currículo oculto é constituído por todos os aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo expresso, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (SILVA, 2023, p.78). Portanto, se o ambiente de educação formal influencia na construção da identidade profissional do indivíduo faz-se necessário compreender de que maneira o currículo impacta na construção da identidade para que os estudantes em formação se tornem sujeitos ativos, críticos e reflexivos.

Assim, nesta pesquisa, será privilegiada a análise do currículo na perspectiva crítica, pois nela “cada pessoa apresenta distintos e múltiplos aspectos identitários.

Essas identidades são construídas discursivamente nos processos que instituem a diferença” (FURLANI, 2016, p. 49). Considerando, ainda, que o processo de formação do técnico em enfermagem necessita ser pesquisado de forma crítica, com vistas a promover a construção de identidade profissional crítica, cidadã, libertadora e emancipadora.

2.2 A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem

A identidade profissional na enfermagem está relacionada à reflexão acerca da subjetividade da profissão, pois diz respeito às crenças, aos valores e às experiências que o profissional traz consigo e à relação que estabelece entre essas questões e a sociedade, de forma progressiva e dinâmica (OLIVEIRA, 2006). No entanto, neste estudo, essa discussão é abordada a partir do recorte específico do técnico em enfermagem, compreendido como parte constitutiva desse campo profissional.

Desde sua origem, a enfermagem está fortemente vinculada à caridade, à bondade e à ideia de submissão à medicina. Além disso, é pertinente ressaltar que se trata de uma profissão constituída, predominantemente, por mulheres, cuja atuação historicamente foi marcada por processos de estigmatização associados à fragilidade, à submissão e à desvalorização profissional de gênero (OLIVEIRA, 2006). Esses elementos também colaboram para a construção de uma identidade profissional.

Segundo Porto (2004), a identidade da enfermagem tem sido compreendida, na literatura científica, como uma construção histórica, social e contextual, cuja constituição remonta ao marco fundador da enfermagem moderna, a partir das contribuições de Florence Nightingale, no século XIX. No contexto brasileiro, essa identidade foi sendo construída e transformada ao longo do tempo, sob influência de diferentes condições políticas, econômicas, culturais e sociais, bem como das relações de gênero e das dinâmicas de organização do trabalho em saúde.

A autora destaca ainda que a identidade da Enfermagem se configura de forma muito mais abrangente e ampla, até mesmo contextual, evidenciando que se trata de um campo multifacetado, atravessado por diferentes dimensões e perspectivas (PORTO, 2004, p. 4). Assim, para Porto (2004), compreender a identidade da enfermagem implica reconhecê-la como uma construção complexa,

que ultrapassa a dimensão de uma única categoria profissional, incorporando múltiplos sujeitos, práticas e relações sociais.

De forma complementar à análise desenvolvida, é possível reconhecer que a construção da identidade profissional na enfermagem também se ancora em elementos históricos e simbólicos que ultrapassam o espaço formativo imediato. Nesse sentido, Oguisso e Freitas (2016, p. 2) destacam que “a touca era derivada do hábito das religiosas que cobriam os cabelos com véus para significar recato e modéstia”, evidenciando que, em seus primórdios, a profissão esteve associada a valores culturalmente construídos, como feminilidade, disciplina e moralidade. Embora tais marcadores tenham se transformado ao longo do tempo, sua evocação permite compreender que a identidade profissional não é estática, mas historicamente produzida e ressignificada. Nessa perspectiva, para Oguisso e Freitas (2016), a identidade do técnico em enfermagem também se constitui atravessada por esses elementos simbólicos e históricos, os quais influenciam a forma como esses sujeitos se percebem, se posicionam e são socialmente reconhecidos no interior da divisão do trabalho em saúde.

Nessa direção, é importante compreender que tais elementos simbólicos não se constituem de forma dissociada das condições históricas e dos modelos de formação profissional que estruturam a educação em enfermagem. Dessa forma, conforme Azevedo, Oliveira e Pantoja (2019), a compreensão da formação do técnico de enfermagem demanda sua inserção no contexto mais amplo das políticas educacionais brasileiras, especialmente aquelas influenciadas pela racionalidade produtiva e pelos princípios Tayloristas/Fordistas, que marcaram a educação profissional nas décadas de 1960 e 1970, consolidando o tecnicismo como modelo formativo. Nesse cenário, a educação passou a assumir um papel estratégico na preparação de mão de obra para atender às demandas do mercado, orientando-se pela lógica da eficiência e da produtividade.

É nesse contexto histórico que se insere a criação da habilitação técnica em enfermagem. Ao analisar essa trajetória, observa-se que sua origem está diretamente relacionada às demandas do mercado de trabalho em saúde, uma vez que, conforme destacam Santos et al. (2021, p. 10), “em função da carência de profissionais de enfermagem na década de 70, principalmente de enfermeiros, a habilitação técnica de enfermagem é criada na expectativa de atender estes postos

vagos”. Tal configuração evidencia que a formação desse profissional esteve, desde sua constituição, alinhada a uma lógica funcional, voltada à execução de tarefas, em consonância com os pressupostos do tecnicismo.

Essa articulação permite compreender que a identidade profissional do técnico de enfermagem não se constrói de forma neutra, mas é historicamente condicionada por modelos formativos que privilegiam a operacionalização do trabalho em detrimento de uma formação crítica e reflexiva. Além disso, observa-se que “as deficiências questionadas num passado persistem em tempos atuais (SANTOS et al., 2021, p. 10), indicando que os desafios identificados no contexto desta pesquisa não se configuram como fenômenos isolados, mas como expressões de uma problemática estrutural e historicamente construída.

Nesse sentido, a construção da identidade profissional do técnico de enfermagem deve ser compreendida à luz das condições sociais, políticas e econômicas que atravessam tanto o campo da educação quanto os cenários de prática, impactando diretamente as experiências formativas vivenciadas no estágio supervisionado. À luz desta pesquisa, observa-se que tais elementos ainda se manifestam nesses espaços, na medida em que os estudantes são, por vezes, inseridos em práticas que reforçam essa lógica, tensionando a construção de uma identidade profissional mais autônoma, crítica e socialmente comprometida

Diante desse entendimento mais amplo, a identidade profissional do técnico em enfermagem constitui-se de forma particular, sendo atravessada pelas mesmas determinações históricas, sociais e de gênero que marcam a enfermagem como campo, mas também pelas especificidades de sua posição na divisão do trabalho em saúde. Nesse contexto, a própria organização do trabalho em enfermagem, marcada pela divisão entre funções administrativas e técnico-assistenciais, contribui para a manutenção de hierarquias que incidem diretamente sobre a atuação do técnico de enfermagem, repercutindo na fragilização de sua identidade profissional.

É justamente nesse caráter histórico e social que se inscrevem também as contradições que marcam a profissão, tornando necessário problematizar as relações que contribuem para sua estigmatização. Nessa perspectiva, a construção da identidade profissional deve ser compreendida como um processo que precisa estar pautado em uma abordagem crítica e cidadã, capaz de articular as dimensões individuais e coletivas da formação, favorecendo o desenvolvimento dos sujeitos e sua participação consciente e ativa na sociedade.

Refletir sobre tais relações é fundamental para a construção de uma identidade pautada na criticidade e na cidadania. Essa formação contribui para o desenvolvimento pessoal dos sujeitos e para sua inserção consciente, ética e transformadora na sociedade.

Freire (2005) enfatiza que a formação cidadã vai além da simples conscientização crítica, pois implica a constituição de sujeitos que não apenas compreendem sua própria realidade e seus desafios, mas que também se engajam ativamente na construção de uma sociedade mais justa e democrática. Isso envolve o desenvolvimento de valores éticos, responsabilidade social, ações articuladas à transformação social e o exercício pleno da cidadania.

Nesse sentido, torna-se importante distinguir os conceitos de formação crítica e formação cidadã, uma vez que a primeira pode ser compreendida como um movimento inicial, que exige não apenas reflexão, mas também o desdobramento em práticas sociais comprometidas com a transformação da realidade.

Embora o conceito de identidade tenha sido abordado anteriormente em uma perspectiva mais ampla, neste estudo ele é retomado em sua dimensão profissional, com foco na formação do técnico em enfermagem, especialmente em articulação com as práticas vivenciadas no estágio supervisionado.

2.3 O docente como mediação pedagógica na formação da identidade profissional do estudante

A forma como o técnico em enfermagem se constitui profissionalmente é influenciada pela atuação pedagógica do docente, considerando que, em geral, sua formação inicial está voltada ao exercício da enfermagem, e não especificamente à docência. Nesse contexto, ao assumir a docência, o enfermeiro passa a exercer papel fundamental na mediação do processo formativo, devendo oportunizar que o estudante seja capaz de construir saberes, desenvolver suas capacidades e habilidades, bem como compreender os aspectos históricos, culturais, sociais e humanos que atravessam sua formação e que contribuem para a constituição de sua identidade profissional. Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Pimenta e Lima (2006), que entendem a docência como prática social que articula teoria e prática, ultrapassando a mera aplicação de técnicas e contribuindo para a formação crítica dos sujeitos.

Nessa perspectiva, é essencial que, para além da capacitação técnica inerente à profissão, o docente desenvolva continuamente suas práticas a partir de uma compreensão crítica da realidade em que atua, articulando teoria e prática como dimensões indissociáveis da formação. Conforme defendem Pimenta e Lima (2006), a docência constitui-se como uma prática social que exige reflexão, investigação e intervenção nos contextos educativos, superando a visão reducionista de ensino como mera aplicação de técnicas. Nesse sentido, a atuação docente deve promover a articulação entre os diferentes saberes e áreas do conhecimento, contribuindo não apenas para o desenvolvimento de competências técnicas, mas para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e transformar a realidade. Para tanto, torna-se fundamental que os professores adotem práticas pedagógicas orientadas por uma postura investigativa e reflexiva, capazes de estimular a autonomia, o pensamento crítico e o compromisso social dos estudantes.

Ao considerar o papel do docente nesse processo, a discussão acerca da formação dos enfermeiros para a docência assume lugar de destaque. A formação de um professor tem início ainda em suas experiências escolares iniciais, na educação infantil e no ensino fundamental, sendo também influenciada por vivências pessoais enquanto estudante e pelas referências construídas ao longo de sua trajetória formativa.

Em consonância com essa perspectiva, Leone (2011) aponta que, a partir das análises realizadas por Feiman (apud Marcelo García, 1999) e Imbernón (2001), é possível distinguir quatro momentos singulares no processo permanente de formação docente:

a fase de pré-formação, que inclui as experiências prévias que os futuros professores viveram como alunos ;a fase de formação inicial, que se refere à etapa de preparação formal para ser professor e que ocorre em uma instituição específica de formação docente; a fase de iniciação à docência, que corresponde aos primeiros anos de exercício profissional; e, por último, a fase de formação permanente, que incluiria todas as atividades de formação planejadas pelas instituições e pelos próprios professores ao longo de sua carreira, de modo a permitir o seu constante desenvolvimento profissional (Leone, 2011, P. 3).

O enfermeiro docente comprometido com a construção do conhecimento, com vistas à formação de recursos humanos aptos à prática do cuidado, percebe-se, muitas vezes, imerso em um contexto de trabalho marcado por múltiplas exigências e responsabilidades. Frequentemente se vê, também, pouco instrumentalizado e sem o apoio necessário para implementar estratégias a fim de superar tais

situações” (MORAES, 2020, p. 9). Ou seja, esse profissional depara-se reiteradamente com o tensionamento entre o ideal pedagógico e as condições reais de trabalho, o que impacta diretamente suas práticas e, conseqüentemente, o processo formativo dos estudantes.

É importante destacar que a formação de profissionais da área da saúde vem sendo historicamente influenciada por abordagens conservadoras e fragmentadas, pautadas no modelo biomédico e curativo, em detrimento de práticas voltadas à promoção e proteção da saúde (MORAES, 2020). Tal configuração repercute também na formação dos técnicos em enfermagem, influenciando a maneira como constroem sua identidade profissional e compreendem seu papel social.

Saviani (2008) concebe que o modelo de formação instrumental tem origem na pedagogia tecnicista, caracterizada pela fragmentação do conhecimento e pela ênfase na eficiência e na produtividade. Nesse modelo, professores e alunos assumem posições secundárias no processo de ensino-aprendizagem, sendo compreendidos como executores de funções, o que limita a construção de uma formação crítica e, por consequência, de uma identidade profissional mais ampla e reflexiva.

Azevedo, Oliveira e Pantoja (2019) apresentam uma análise alinhada ao pensamento de Saviani (2008), ao reproduzirem a reflexão do autor sobre a necessidade de reordenação do processo educativo. Em conformidade com as ideias do educador, os autores transcrevem a seguinte citação de Saviani:

“a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (Oliveira, Pantoja, Almeida, 2019, P.23).

Dessa forma, o tecnicismo apresenta uma concepção conservadora e burocrática, centrada na execução de tarefas, com pouca valorização das relações humanas nos espaços educativos. Essa lógica, ao ser reproduzida na formação técnica em enfermagem, tende a reforçar uma identidade profissional voltada à execução de procedimentos, em detrimento de uma compreensão crítica do cuidado em saúde.

Ao estabelecer um comparativo, observa-se que a estrutura de trabalho da

enfermagem apresenta semelhanças com a lógica tecnicista. Assim, evidencia-se a necessidade de repensar a formação do enfermeiro docente, considerando seu papel fundamental na formação do técnico em enfermagem. Essa reflexão crítica é o ponto de partida para que se forme um profissional preparado para atender às necessidades do século XXI e, principalmente, diferente da perspectiva tecnicista” (MORAES, 2020, p. 2). Tal movimento contribui para a construção de uma identidade profissional mais abrangente, que ultrapassa os aspectos meramente operacionais da profissão.

Depreende-se que a formação técnica em enfermagem apresenta múltiplos desafios, como a baixa visibilidade social e acadêmica, a centralidade do modelo hospitalar-biomédico e a reprodução de relações hierarquizadas historicamente estabelecidas (ADAMY, 2023). Esses elementos interferem diretamente na forma como o estudante compreende sua futura atuação profissional e constrói sua identidade no campo da enfermagem.

Em concordância com Moraes (2020), o ensino de Enfermagem vem passando por transformações ao longo de seu desenvolvimento, sendo possível identificar, em cada período, a influência do contexto social e histórico. Nesse sentido, refletir sobre a formação do enfermeiro docente configura-se como uma demanda social, evidenciando a necessidade de uma formação mais abrangente. Tal perspectiva implica na constituição de profissionais conscientes de sua responsabilidade social e capazes de contribuir para a formação de recursos humanos mais preparados para atuar em um sistema de saúde fortalecido e alinhado às necessidades contemporâneas da sociedade.

No entanto, o cenário atual referente à EPT em enfermagem de nível médio ainda apresenta lacunas em diversos campos, sobretudo em relação aos processos pedagógicos.

Nessa tessitura, o preparo docente para o ensino técnico em enfermagem se manifesta como um grande desafio, visto que usualmente cabe aos enfermeiros a condução da educação técnica. Porém, esses profissionais, que são predominantemente bacharéis, durante a sua formação desenvolvem poucas habilidades relativas às práticas educativas, tendo em vista o foco assistencial (ADAMY, 2023, P. 4).

Para Moraes (2020), tal compreensão não implica desconsiderar a relevância dos conhecimentos técnicos científicos da enfermagem, mas evidencia a necessidade de que os docentes estejam preparados para facilitar o processo de

ensino-aprendizagem, promovendo a construção de conhecimentos, atitudes, responsabilidades e autonomia dos estudantes. Nesse contexto, a prática pedagógica do enfermeiro docente ultrapassa os limites da sala de aula, estendendo-se aos cenários assistenciais, nos quais também se constituem importantes espaços formativos. Assim, a valorização da formação inicial e continuada torna-se elemento fundamental para o exercício qualificado da docência e para a formação dos futuros técnicos em enfermagem.

Considerando que a enfermagem é uma área em constante transformação, impulsionada pelo avanço científico e tecnológico, a busca pela qualificação docente torna-se imprescindível. Esse movimento impacta diretamente a formação de profissionais técnicos mais críticos, reflexivos e socialmente comprometidos, influenciando, portanto, a constituição de sua identidade profissional.

Na concepção de Saviani (2008), ao compreender a escola como espaço de reprodução das relações sociais, torna-se necessário problematizar a permanência de uma lógica tecnicista no ensino profissionalizante. Nesse sentido, a superação dessa perspectiva demanda uma atuação docente que valorize a articulação entre teoria e prática, especialmente no contexto do estágio supervisionado, compreendido como espaço privilegiado de formação.

Nessa perspectiva, o estágio supervisionado deve ser compreendido como um ambiente formativo que possibilita aos estudantes refletirem sobre desigualdades no acesso à saúde, condições de trabalho e questões éticas da profissão. A atuação do docente como mediador é fundamental para garantir que essas experiências sejam problematizadas, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e o reconhecimento do papel social do técnico em enfermagem.

Por fim, ao considerar a proposta de educação integral dos trabalhadores (Ciavatta; Frigotto; Ramos, 2011), evidencia-se a importância de uma formação que articule trabalho, conhecimento e transformação social. Nesse processo, a atuação docente mediada, dialógica e crítica contribui para a construção coletiva do conhecimento e para a formação de técnicos em enfermagem comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos, consolidando, assim, uma identidade profissional crítica, reflexiva e socialmente engajada.

2.4 O estágio supervisionado na intersecção entre currículo e formação da identidade profissional

O estágio supervisionado constitui-se como um espaço central na formação do técnico em enfermagem, configurando-se como momento privilegiado de articulação entre currículo, prática profissional e construção da identidade. Nesse contexto, o estudante não apenas executa atividades técnicas, mas vivência, interpreta e ressignifica o trabalho em saúde, atribuindo sentidos à sua futura atuação profissional.

Em consonância com Escurra (2016), trabalho e escolarização são diferentes, uma vez que a educação é inerente à sociedade humana e o homem se torna homem pela mediação da educação. Por isso que o trabalho tem princípio educativo, pois extrapola o âmbito do espaço formal de formação. Assim, a principal função desse princípio é superar a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

A formação técnica em enfermagem ainda se mostra fortemente influenciada por práticas tecnicistas. A vinculação rígida ao cumprimento de propostas curriculares, somada à fragmentação entre teoria e prática nos estágios supervisionados, compromete o desenvolvimento de profissionais comprometidos socialmente, reforçando currículos voltados apenas às demandas do mercado de trabalho. De acordo com Azevedo, Oliveira e Pantoja (2019), somente a formação integral pode buscar superar a concepção tecnicista da formação.

Destacam-se aqui os instrumentos legais e normativos que orientam o estágio supervisionado nos cursos técnicos em enfermagem. Segundo o Parecer nº 114/2019 do Conselho Federal de Enfermagem (COFEN), a carga horária mínima de estágio é de 400 horas, acrescidas às 1.200 horas mínimas do curso, que compreendem atividades teóricas e teórico-práticas.

No âmbito da Resolução CNE/CEB nº 1/2019, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de nível médio, e do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (BRASIL, 2023), define-se o perfil profissional e a carga horária mínima de 1.200 horas para o Curso Técnico em Enfermagem, sendo o estágio acrescido a essa carga horária e organizado conforme o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), nos termos da Lei nº 11.741/2008. Entretanto, o CNCT não explicita carga horária mínima para o estágio, delegando sua definição às instituições formadoras.

Essa ausência de padronização evidencia um vácuo normativo, diante do qual o COFEN já havia se manifestado no Parecer nº 47/2018, ao indicar que o estágio deveria ser acrescido à carga horária mínima do curso. Posteriormente, no Parecer nº 114/2019, o Conselho propõe a padronização de 400 horas de estágio supervisionado, justificando a medida pela necessidade de uniformidade formativa e segurança no exercício profissional. Recomenda, ainda, que 80% da carga horária seja destinada a atividades práticas em cenários reais de atenção à saúde e até 20% a atividades pedagógicas complementares, de modo a articular prática e reflexão no processo formativo.

Essa flexibilidade na definição da carga horária e na organização do estágio supervisionado, embora permita adaptações às diferentes realidades institucionais, pode também gerar fragilidades no processo formativo, uma vez que não assegura, por si só, a qualidade das experiências vivenciadas pelos estudantes, podendo impactar diretamente na construção de sua identidade profissional.

E após todos esses impasses e debates descritos na Resolução 001/2019, o consenso estabelecido pelo Grupo de Trabalho de Ensino Médio em Enfermagem do COFEN é que

[...] considerando a carga horária teórica da formação do Técnico em Enfermagem prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, após os debates, consensuaram que a Carga Horária, mínima, para o Estágio Curricular Obrigatório na formação do Técnico em Enfermagem seja de 400 horas. A carga horária proposta representa o equivalente a 1/3 da carga horária teórica, vai ao encontro da complexidade da formação que é exigida para o Técnico em Enfermagem na dispensação dos cuidados aos pacientes e usuários dos sistemas de saúde, uma vez que esse profissional atua em unidades/instituições/empresas que prestam serviços de baixa, média e alta complexidade. Os estágios deverão ser realizados no mínimo com 80% de atividades práticas em unidades/instituições de saúde, e 20% poderão ser destinados à realização de projetos ou realização de estudos de casos que contribuam para a formação do profissional.

Esta pesquisa adotará o conceito de práxis fundamentado na concepção de Paulo Freire, para quem a constituição do sujeito ocorre na articulação entre ação-reflexão, sendo o desenvolvimento humano inseparável da reflexão crítica sobre a realidade (FREIRE, 2005). Nesse sentido, compreende-se que, durante o estágio supervisionado, os estudantes não apenas executam técnicas e procedimentos, mas também vivenciam situações que exigem análise e reflexão crítica.

Dessa forma, pensar a formação do técnico em enfermagem como imbricada a seu compromisso social com a sociedade e com os princípios do SUS torna-se

essencial para a construção de uma formação crítica. Tal perspectiva visa assegurar que a articulação entre teoria e prática esteja efetivamente em conformidade com a concepção de práxis defendida por Paulo Freire.

De acordo com Adamy (2023), após a criação do SUS, em 1990, que atribuiu à esfera federal a responsabilidade pela formação de recursos humanos na área da saúde. A partir de uma concepção ampliada e integral de saúde, emerge a necessidade de uma formação crítica, integral e reflexiva na educação profissional. Nesse contexto, intensifica-se a preocupação com a qualidade da formação técnica em enfermagem. Para a autora, refletir sobre uma educação técnica de qualidade e comprometida com as reais demandas de saúde da sociedade implica, necessariamente, repensar a formação dos docentes. Nesse sentido, Adamy (2023) propõe uma série de questionamentos que se mostram igualmente pertinentes para o objeto de investigação deste estudo.

Diante dessas considerações, (Adamy, 2023, p. 7) propõe as seguintes reflexões:

A formação docente do enfermeiro tem se configurado de modo a contemplar as demandas exigidas pela docência enquanto profissão? Como os docentes da educação técnica em enfermagem entendem e buscam a formação para a docência? Qual o preparo didático-pedagógico dos enfermeiros docentes para favorecer o processo de formação? Como ensinar e aprender a cuidar? A formação técnica em enfermagem ocorre de maneira alinhada com os princípios do SUS, a realidade social e as necessidades de saúde da população? Os currículos encontram-se alinhados com as normativas e as demandas sociais? O ensino tem ocorrido de forma improvisada em alguns cenários? A quem interessa a fragmentação e o foco no tecnicismo preponderante na formação técnica? A sociedade deseja um técnico de enfermagem crítico-reflexivo ou executor de tarefas?

De acordo com Adamy (2023), houve a supressão da Licenciatura em Enfermagem da Diretriz Curricular Nacional, sob a justificativa de que são objeto de diretriz geral e devem ser tratadas em cursos separados da graduação em Enfermagem, o que compromete a formação do enfermeiro para o exercício da docência. Assim, ela refere que:

Isso desconsidera a competência e responsabilidade profissional de Enfermeiros na formação de grande contingente de trabalhadores da saúde e que não cabe na formação de licenciado sem a prévia condição de bacharelado (formação técnica e o registro profissional para exercício profissional em serviços de saúde). Uma licenciatura realizada em separado não habilita para tal, do mesmo modo que um bacharelado requer uma “complementação/integração” em licenciatura (Adamy, 2023, p.7).

Para a autora “denota-se a necessidade pungente de repensar a formação técnica em enfermagem, resgatando o compromisso com a superação do ensino com enfoque meramente técnico, e a valorização da educação crítica e transformadora” (ADAMY, 2023, p. 5).

Em conformidade com as concepções discutidas por de Adamy (2023), práxis no estágio supervisionado apresenta desafios significativos tanto para docentes quanto para discentes, decorrentes de fatores enraizados na formação tecnicista. Entre esses fatores, destacam-se o descompasso entre teoria e prática nos ambientes de saúde, a predominância de uma formação voltada para conteúdos procedimentais, a infraestrutura precária dos campos de estágio e a sobrecarga emocional dos profissionais envolvidos. Além disso, os estudantes frequentemente vivenciam a desvalorização profissional, o que impacta na construção de sua identidade profissional. Esses elementos dificultam a formação crítica e reflexiva dos futuros técnicos em enfermagem.

Assim, a construção da identidade profissional do estudante não ocorre de forma linear ou previamente determinada, mas é produzida nas experiências vivenciadas, nas relações estabelecidas e nas práticas desenvolvidas ao longo do processo formativo, especialmente no contexto do estágio supervisionado.

Tal perspectiva reforça a compreensão de que a formação técnica em enfermagem deve ultrapassar o modelo tecnicista, incorporando uma dimensão crítica, reflexiva e socialmente comprometida. Dessa forma, este estudo fundamenta-se na compreensão de que o estágio supervisionado se constitui como espaço central na formação da identidade profissional, sendo atravessado por concepções de currículo e por práticas docentes que podem tanto reforçar quanto tensionar modelos formativos hegemônicos. É a partir dessa articulação que se justifica a análise das práticas e vivências no estágio supervisionado, buscando compreender como se configura o processo de construção da identidade profissional do técnico em enfermagem.

Diante das discussões apresentadas, evidencia-se que o estágio supervisionado, embora se constitua como espaço formativo central na articulação entre currículo, prática e identidade profissional, não pode ser compreendido de forma isolada das condições históricas e estruturais que configuram o campo da enfermagem. As práticas vivenciadas, as relações estabelecidas e os sentidos

atribuídos pelos estudantes ao trabalho em saúde são atravessados por determinações mais amplas, relacionadas à organização do trabalho, às políticas de valorização profissional e às disputas que historicamente marcam a categoria. Nesse sentido, torna-se necessário ampliar a análise para além do âmbito estritamente pedagógico, incorporando a compreensão do contexto histórico, político e normativo da enfermagem brasileira, a fim de apreender de que maneira essas dimensões incidem sobre os processos formativos e sobre a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem.

2.5 A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem no contexto das lutas históricas e das contradições contemporâneas da enfermagem.

Embora o presente estudo tenha como foco a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, compreende-se que esse processo não se desenvolve de forma isolada, estando inserido no contexto mais amplo da enfermagem enquanto campo profissional, historicamente marcado por lutas por reconhecimento, valorização e melhores condições de trabalho. Nesse sentido, a compreensão da construção da identidade profissional do técnico em enfermagem exige considerar não apenas os aspectos formativos e práticos, mas também as lacunas historicamente constituídas nesse processo (AFONSO; CARVALHO, 2023, p. 3).

A trajetória histórica da enfermagem brasileira evidencia um percurso não linear, atravessado por avanços normativos, disputas políticas e contradições estruturais no mundo do trabalho em saúde. Um marco relevante nesse processo é a promulgação da Lei nº 7.498/1986, que regulamentou o exercício da profissão ao definir as atribuições de enfermeiros, técnicos, auxiliares e parteiras. Apesar de sua importância na organização da categoria, essa legislação não contemplou elementos centrais para a valorização profissional, como a instituição de um piso salarial nacional e a regulamentação da jornada de trabalho, o que contribuiu para a permanência de condições laborais marcadas por baixos salários, sobrecarga e múltiplos vínculos empregatícios.

Após a sanção da Lei nº 14.434/2022, que instituiu o piso salarial da enfermagem, sua implementação foi objeto de questionamento no Supremo Tribunal Federal, evidenciando tensionamentos entre o reconhecimento legal da categoria e

os limites financeiros e institucionais para sua efetivação. Embora a constitucionalidade do piso tenha sido reconhecida, sua aplicação passou a ser condicionada a critérios orçamentários e negociações, o que revela os desafios concretos para a materialização dessa conquista.

Outro aspecto relevante refere-se à distorção decorrente da vinculação do piso à jornada de 44 horas semanais, em um contexto em que grande parte dos profissionais atua em regimes de 30 ou 36 horas. Essa configuração resulta na aplicação proporcional do piso, reduzindo, na prática, os valores percebidos, o que contribui para o esvaziamento parcial dos efeitos da política de valorização salarial.

Mais recentemente, propostas como a proposta de emenda à constituição-PEC 19/2024 buscaram corrigir essa distorção ao propor a vinculação do piso a uma jornada de 36 horas semanais, sinalizando avanços possíveis, ainda que parciais, em um campo configurado por negociações e disputas.

Nesse cenário, a valorização da enfermagem mostra-se como um processo contraditório, no qual coexistem conquistas normativas e limites estruturais, evidenciando que o reconhecimento profissional permanece em disputa nos campos político, econômico e social. É nesse contexto que se insere a formação dos técnicos em enfermagem, o que implica reconhecer que o estágio supervisionado não se desenvolve em um vazio, mas em uma realidade historicamente constituída.

A aprovação do Projeto de Lei nº 2762/2019, ao estabelecer o reconhecimento do estágio como experiência profissional, insere-se nesse contexto como uma medida que, à primeira vista, responde a demandas históricas de inserção no mercado de trabalho. No entanto, ao tensionar os limites entre formação e trabalho, tal proposta suscita questionamentos acerca de suas implicações no campo da educação profissional em saúde.

Nesse sentido, ao atribuir ao estágio o caráter de experiência profissional, o Projeto de Lei nº 2762/2019 promove ressignificação de sua finalidade, aproximando-o das lógicas produtivas do mundo do trabalho, podendo produzir efeitos ambivalentes sobre os processos formativos e sobre a construção da identidade profissional dos estudantes.¹

Esta configuração pode favorecer a naturalização de práticas que deslocam o estágio de sua função pedagógica para uma lógica produtiva, fragilizando sua

¹ O Projeto de Lei nº 2.762/2019 foi vetado integralmente pela Presidência da República, por meio da Mensagem nº 387, de 8 de maio de 2026, sob a justificativa de preservar a natureza pedagógica do estágio. Até a data da defesa desta dissertação, o veto ainda aguardava apreciação pelo Congresso Nacional.¹

dimensão formativa. Dessa forma, o estágio supervisionado configura-se como espaço privilegiado de vivência das contradições entre formação e trabalho.

Assim, reafirma-se que a identidade profissional do técnico em enfermagem é produzida no entrelaçamento entre formação e trabalho, sendo atravessada por contradições históricas que refletem tanto conquistas quanto desafios ainda não superados. Nesse sentido, o estágio supervisionado configura-se como espaço central nesse processo, no qual os estudantes vivenciam, interpretam e atribuem sentido às condições concretas da profissão.

3 METODOLOGIA

3.1 Delineamento da Pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivo analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das vivências e práticas pedagógicas do estágio supervisionado, considerando-o como parte integrante do currículo do curso. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, que foi desenvolvida em uma escola da rede pública de Educação Profissional e Tecnológica do Distrito Federal.

A abordagem qualitativa, conforme Creswell (2010), caracteriza-se por um processo interpretativo e compreensivo, em que o pesquisador se envolve de maneira intensa com os participantes e com o contexto investigado, construindo significados a partir de suas percepções, experiências e compreensões anteriores. Dessa forma, a pesquisa visou compreender em profundidade as relações entre o currículo do curso, as práticas pedagógicas e as vivências do estágio supervisionado, a partir das teorias críticas do currículo.

Foi realizado um levantamento bibliográfico com o objetivo de subsidiar a construção do referencial teórico da investigação e fundamentar, de forma crítica, a análise e a discussão dos resultados. De acordo com Gil (2002, p. 44), a pesquisa bibliográfica baseia-se em material previamente publicado, constituído, sobretudo, por livros, artigos científicos e outros documentos relevantes. Esse levantamento objetivou oferecer sustentação teórica sólida à interpretação dos dados, garantindo que a análise esteja ancorada em conhecimentos já consolidados no campo da educação e da formação em enfermagem.

3.2 Cenário de Estudo

A investigação foi realizada em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) – Centro de educação profissional- escola técnica de planaltina (CEP-ETP) - que oferta o curso técnico em enfermagem, inserido no eixo tecnológico de Ambiente e Saúde. A SEEDF possui 18 unidades escolares voltadas à formação profissional, distribuídas em diferentes regiões administrativas, sendo que apenas quatro delas oferecem o referido curso. A escola selecionada para esta pesquisa possui experiência consolidada na formação técnica

em enfermagem.

3.3 Estrutura Curricular

O curso técnico em enfermagem tem como objetivo geral formar profissionais com competência técnica, científica e humanista, respeitando os princípios éticos e contribuindo para uma assistência integral à saúde da população (Distrito Federal, 2017). A formação é composta por três módulos semestrais, ofertados nos turnos diurno e noturno, totalizando 1700 horas, das quais 500 horas são destinadas ao estágio supervisionado.

A proposta curricular contempla a indissociabilidade entre teoria e prática e prevê certificações intermediárias ao final de cada módulo. Ao final do curso, o estudante pode ainda ingressar em especializações de nível médio (pós-técnico). O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) evidencia uma perspectiva crítica e reflexiva, com foco na formação integral e no compromisso social da profissão.

3.4 Participantes da Pesquisa

Foram participantes da pesquisa docentes e estudantes que estavam cursando a etapa curricular do estágio supervisionado. A seleção desses participantes justifica-se pelo papel central do estágio na formação da identidade profissional, sendo este um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática.

A participação dos docentes e estudantes foi voluntária e espontânea, mediante manifestação de interesse. O projeto inicial previa a inclusão de até cinco professores e de um mínimo de cinco e máximo de dez estudantes, com o objetivo de assegurar profundidade na análise do objeto de estudo, favorecer a escuta ativa das vivências e experiências, e possibilitar debates consistentes, aprofundados e de qualidade.

Durante a execução da pesquisa, a instituição de ensino manifestou interesse em que todo o corpo docente do período diurno participasse das atividades. Optou-se por incluir os 16 professores, respeitando integralmente o princípio da voluntariedade e mantendo o rigor ético da participação. Essa ampliação do número de participantes, ocorrida no contexto da aplicação da pesquisa, foi incorporada ao delineamento metodológico por se mostrar coerente com os objetivos do estudo e por potencializar a diversidade de perspectivas analisadas. Destaca-se que esse

quantitativo não comprometeu a profundidade da investigação; ao contrário, os docentes mantiveram-se engajados ao longo do processo e contribuíram de forma significativa, oferecendo relatos consistentes e aprofundados acerca de suas vivências e práticas pedagógicas.

Professores do Estágio Supervisionado

Foram incluídos os professores que, especificamente, atuavam supervisionando os estudantes nos campos de prática há pelo menos um ano, por acumularem um repertório pedagógico mais consolidado, reunindo práticas e vivências que contribuíram para o aprofundamento da análise e discussão proposta nesta pesquisa, fortalecendo a robustez metodológica do estudo; que possuam vínculo com a rede pública de ensino (professor efetivo ou em contrato temporário).

Estudantes do Estágio Supervisionado

Participaram da pesquisa estudantes que se encontravam no último cenário do estágio supervisionado, após terem concluído todos os cenários anteriores previstos no percurso formativo. Tal escolha fundamentou-se na experiência acumulada ao longo do percurso formativo, a qual amplia as vivências e favorece a articulação entre teoria e prática em diferentes contextos do cuidado. Desse modo, considerou-se que esses participantes seriam capazes de oferecer relatos mais consistentes e representativos, contribuindo para a robustez e a validade metodológica da pesquisa. Participaram estudantes com idade mínima de 18 anos, que aceitaram voluntariamente integrar o estudo e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

3.5 Estratégias e Instrumentos de Coleta de Dados

Foram incluídos, como fonte de dados, documentos institucionais, tais como o PPC e, em seu interior, o plano de estágio supervisionado, por estarem diretamente relacionados ao estágio supervisionado e à formação no curso técnico em enfermagem.

Foram excluídos da análise documentos que não apresentassem relação direta com o curso técnico em enfermagem ou com o estágio supervisionado, bem como informações que não se vinculassem ao currículo ou às práticas pedagógicas desenvolvidas nesse contexto.

A coleta de dados foi realizada em duas fases. A primeira fase consistiu na

análise documental do PPC, especialmente no que se refere ao plano de estágio supervisionado nele contemplado. Entretanto, no decorrer do processo analítico, evidenciou-se a necessidade de ampliar o escopo da análise documental, incorporando outros elementos constitutivos do PPC, tais como o perfil do egresso, os objetivos do curso, a metodologia e as competências previstas para a formação do técnico em enfermagem.

Essa ampliação mostrou-se fundamental para uma compreensão mais abrangente das intenções formativas expressas no currículo prescrito, possibilitando uma análise mais consistente da articulação entre o estágio supervisionado e o processo de construção da identidade profissional em uma perspectiva crítica. Essa análise também buscou compreender como essa dimensão prescrita do currículo se articula com as dimensões vividas e ocultas do processo formativo, contribuindo para a construção da identidade profissional.

A segunda fase da pesquisa compreendeu a realização de oficinas pedagógicas com docentes e estudantes do estágio supervisionado, com o objetivo de promover o compartilhamento de experiências e a reflexão crítica coletiva acerca da construção da identidade profissional, sob uma abordagem de caráter crítico. Além disso, essa etapa possibilitou a produção dos dados empíricos da investigação. Os dados incluíram falas e depoimentos dos participantes, registrados em áudio e posteriormente transcritos, bem como produções escritas e visuais, incluindo cartazes, elaboradas no contexto das atividades e debates desenvolvidos nas oficinas.

Essa fase buscou dar centralidade aos sujeitos da pesquisa, promovendo a escuta sensível de suas experiências, práticas pedagógicas e vivências, favorecendo a expressão em espaços dialógicos próprios e contribuindo para a diversidade de perspectivas presentes no material empírico analisado. O diálogo e a interação entre os participantes permitiram compreender em que medida o estágio contribui para a construção de uma identidade profissional crítica, considerando-o também como espaço de mediação e problematização.

Essa estratégia metodológica foi adotada por possibilitar a análise comparativa entre os dados produzidos na primeira e na segunda fase da pesquisa, permitindo compreender as relações entre currículo, práticas pedagógicas e vivências do estágio supervisionado na formação da identidade profissional do técnico em enfermagem.

A oficina com os docentes teve duração total de 8 horas, distribuídas em dois encontros de 4 horas cada, realizados em datas distintas, no período destinado às atividades de coordenação pedagógica. Enquanto a oficina com os estudantes teve duração de 4 horas e 30 minutos, contou com a participação de um grupo de discentes selecionados em articulação com a coordenação do curso de enfermagem, considerando como critério de inclusão estar em estágio supervisionado e em fase final de sua realização. Ressalta-se que a participação foi voluntária, mediante aceite dos estudantes.

O referencial teórico do estudo foi mobilizado na etapa de análise e discussão dos resultados, orientando a interpretação crítica dos dados empíricos e documentais. Ademais, os dados produzidos foram relacionados a estudos anteriores, identificados por meio de levantamento bibliográfico previamente realizado, possibilitando o diálogo com produções científicas da área da enfermagem que abordam temáticas convergentes ao objeto desta pesquisa.

As oficinas foram fundamentadas nos princípios dialógicos e participativos da pedagogia crítica de Paulo Freire (2002), na concepção de trabalho como princípio educativo de Saviani (2011) e nas contribuições de Tomaz Tadeu da Silva (2023), que compreende a identidade na perspectiva do currículo. Configuraram-se, assim, como espaços de escuta, reflexão e construção coletiva de saberes, a partir das experiências formativas vivenciadas pelos participantes.

Estruturada em encontros temáticos, o roteiro de oficina propôs atividades que incentivaram a reflexão a respeito das vivências e das práticas pedagógicas, contribuindo para a resignificação do processo da construção da identidade profissional no âmbito do estágio, favorecendo a interação entre participantes.

A proposta de oficinas como espaços de produção de conhecimento, conforme discutido por Joaquim e Camargo (2020), mostrou-se fundamental, uma vez que permitiu refletir os desafios pedagógicos enfrentados pelos docentes.

Em sua aplicação no campo da pesquisa, o roteiro foi desenvolvido em momentos distintos com docentes e estudantes do estágio supervisionado, considerando as especificidades de cada grupo participante. Essa organização favoreceu um ambiente seguro e propício ao diálogo, permitindo que professores e estudantes expressassem percepções, experiências e reflexões com liberdade.

3.6 Procedimentos de Análise dos Dados

A análise do processo de construção da identidade profissional do técnico em enfermagem foi desenvolvida com base na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo suas três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a seleção e organização do material empírico e documental, composto pelas falas de professores e estudantes, coletadas durante as oficinas pedagógicas, e pelo PPC.

Após a organização do material, o tratamento dos dados teve início com a leitura flutuante, com o objetivo de obter uma visão geral do conteúdo. Em seguida, foram realizadas leituras mais atentas, voltadas à identificação dos sentidos e das ideias centrais presentes nas falas.

A partir desse processo, os trechos considerados significativos foram organizados em Unidades de Registro (UR), as quais deram origem aos códigos temáticos utilizados na análise.

A categorização seguiu o critério da análise categorial por frequência temática, agrupando temas semelhantes e recorrentes no material analisado.

As categorias foram construídas de modo a responder aos objetivos da pesquisa, respeitando a sequência do objetivo geral e, posteriormente, dos objetivos específicos.

Os dados analisados são provenientes das falas de professores e estudantes, produzidas no âmbito das oficinas pedagógicas, bem como de elementos constitutivos do PPC, especialmente no que se refere ao perfil do egresso, aos objetivos, à metodologia do curso, às competências atribuídas ao técnico em enfermagem e à organização do estágio supervisionado.

A organização e análise dos dados foram orientadas pela constituição de unidades de registro, pela construção de códigos temáticos e pelo seu posterior agrupamento em categorias analíticas, elaboradas em consonância com os objetivos da pesquisa.

As oficinas pedagógicas foram realizadas separadamente com professores e estudantes, como estratégia metodológica intencional, visando favorecer a expressão mais livre de vivências, percepções e experiências, ampliando a diversidade de perspectivas sobre o processo formativo no estágio supervisionado.

Para tornar explícito o percurso analítico, os códigos foram organizados e numerados de CD01 a CD72, conforme a ordem de emergência no material empírico e documental.

A tabela 1, apresentada a seguir, sintetiza as categorias analíticas, a distribuição dos códigos e sua articulação com os dados empíricos e documentais, assegurando a rastreabilidade do processo analítico. A sistematização detalhada encontra-se nos Apêndices, nos quais se explicitam as unidades de registro, sua correspondência com os códigos temáticos e com as categorias analíticas, preservando-se o anonimato dos participantes.

A discussão dos resultados é desenvolvida em diálogo com o referencial teórico, estabelecendo uma análise crítica entre os dados produzidos e a construção da identidade profissional. Nesse processo, a experiência da pesquisadora como docente no estágio supervisionado aprofundou a compreensão do contexto investigado, mantendo a interpretação dos dados ancorada, exclusivamente, nas falas dos participantes e no referencial teórico.

Tabela 1 – Articulação entre problema de pesquisa, objetivos do estudo, categorias analíticas e códigos de análise

Problema de pesquisa: Como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, numa perspectiva crítica?		
Objetivo geral: Analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem com base nas práticas e vivências no estágio supervisionado, considerando-o como parte integrante do currículo do curso.		
Objetivos específicos	Categorias analíticas e subcategorias	Códigos de análise (empíricos e PPC)
OE1	Categoria 1- O estágio supervisionado como espaço formativo: desafios para a construção da identidade profissional. 1.1 Impactos institucionais, estruturais e organizacionais no estágio. 1.2 Desafios e singularidades do estágio.	Subcategoria 1.1 Empíricos: CD1 CD2, CD 3, CD4, CD6, CD7, CD8, CD32, CD37, CD39, CD40, CD44, CD46, CD51 PPC: CD54, CD56, CD59, CD62 Subcategoria 1.2 Empíricos: CD9, CD11, CD27, CD28, CD29, CD38, CD42, CD45, CD48 PPC: CD63
OE2		
OE3		
	Categoria 2- Aprendizagem reflexiva e cuidado ético humanizado. 2.1 Aprendizagem reflexiva integração teoria e prática	

	2.2 Ética, humanização e cuidado	Subcategoria 2.1 Empíricos: CD16, CD17, CD18, CD19, CD23, CD34, CD36, CD49, CD50 PPC: CD52, CD55, CD57, CD61, CD65 Subcategoria 2.2 Empíricos: CD 12, CD13, CD20, CD21, CD25, CD26, CD 30, CD31, CD 33, CD35, CD37, CD47 PPC: CD67, CD71
--	---	--

Nota: Os códigos empíricos referem-se às unidades de registro provenientes das narrativas dos participantes, enquanto os códigos do PPC correspondem às evidências identificadas na análise documental do Projeto Pedagógico do Curso. A análise articulada desses dois conjuntos de dados constitui o processo de triangulação das fontes de informação utilizado neste estudo.

A seguir, apresenta-se a tabela 2 com a síntese metodológica da pesquisa:

Tabela 2 – Coerência metodológica da pesquisa

Tema A construção da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir do estudo de suas práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado.		
Problema de pesquisa Como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional do estudante técnico em enfermagem, sob uma perspectiva crítica?		
Objetivo geral Analisar o processo de formação da identidade profissional do estudante técnico em enfermagem a partir das práticas e vivências no estágio supervisionado, considerando-o parte integrante do currículo do curso, a fim de compreender de que maneira essas experiências contribuem para a construção crítica da identidade profissional.		
Questões secundárias	Objetivos específicos	Sujeitos/ Técnicas de pesquisa
Como o currículo do curso técnico em enfermagem orienta a formação profissional e a construção da identidade no estágio supervisionado?	Identificar e analisar o plano do estágio, considerando também os objetivos educacionais, a metodologia e o perfil do egresso e as competências do técnico em enfermagem presentes no Projeto Pedagógico do Curso, a fim de compreender como esses elementos orientam a formação do técnico em enfermagem e influenciam a construção de sua identidade profissional no contexto do estágio, sob uma perspectiva crítica.	Análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC), com foco no plano de estágio supervisionado, complementada pela análise de seus elementos constitutivos, como objetivos, metodologia, perfil do egresso e competências do técnico em enfermagem.
Como se articulam o currículo prescrito e as práticas pedagógicas vivenciadas no estágio supervisionado?	Elaborar um Produto Educacional, na forma de um roteiro de oficina, que possibilite a discussão e a reflexão sobre a construção da identidade profissional do estudante.	Roteiro de oficina pedagógica- ressignificando o estágio supervisionado a partir das vivências e práticas pedagógicas.

Questões secundárias	Objetivos específicos	Sujeitos/ Técnicas de pesquisa
Como docentes e estudantes percebem a	Aplicar o produto educacional desenvolvido	Realização de oficinas pedagógicas com docentes e

contribuição do estágio supervisionado para a construção da identidade profissional?	junto aos estudantes e professores do estágio, a fim de promover a reflexão crítica sobre as vivências e práticas pedagógicas e investigar como os currículos prescrito, vivido e oculto se articulam no processo de construção da identidade profissional do estudante.	estudantes do estágio supervisionado.
Como o produto educacional contribui para a reflexão crítica sobre a formação no estágio supervisionado?	Avaliar a efetividade do produto educacional como instrumento pedagógico, considerando critérios de organização, coerência, mediação, propostas didáticas e promoção da criticidade, e investigar seu potencial de adaptação e reaplicabilidade em diferentes contextos formativos.	Aplicação de questionário avaliativo estruturado, organizado em cinco eixos temáticos, junto a docentes e estudantes participantes.

Fonte: Quadro elaborado pela autora

3.7 Questões Éticas da Pesquisa

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer Consubstanciado nº **7.812.299**, CAAE nº **90925925.0.0000.8118**. Foram adotados procedimentos para minimizar riscos, proporcionando um ambiente acolhedor com escuta ativa e sensível, além de assegurar a liberdade de interromper a participação a qualquer momento caso os participantes se sentissem desconfortáveis ao rememorar suas vivências e práticas pedagógicas no estágio supervisionado.

Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), após receberem os devidos esclarecimentos acerca dos objetivos, procedimentos, riscos e garantias de confidencialidade da pesquisa, assegurando, assim, sua participação voluntária e informada.

As gravações em áudio das atividades foram realizadas somente mediante autorização prévia dos participantes, formalizada por meio de termo específico, garantindo o anonimato, o sigilo e a confidencialidade das informações coletadas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados desta pesquisa foram organizados a partir da análise das falas de professores e estudantes, articuladas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), permitindo compreender como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional. A análise evidenciou duas categorias centrais: (1) o estágio supervisionado como espaço de formação atravessado por contradições e (2) as possibilidades formativas do estágio na construção da identidade profissional.

4.1 Categoria 1- O estágio supervisionado como espaço formativo: desafios para a construção da identidade profissional crítica

Para favorecer a compreensão da Categoria 1, a Figura 1 apresenta uma representação esquemática elaborada a partir das subcategorias e dos códigos temáticos identificados na análise de conteúdo das narrativas dos participantes, articulados à análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC). A figura sintetiza os principais eixos que estruturam esta categoria e evidenciam aspectos institucionais, organizacionais e pedagógicos que influenciam a construção da identidade profissional dos estudantes.

O estágio supervisionado configura-se como percurso formativo atravessado por fatores estruturais, institucionais e organizacionais, que reverberam no cotidiano das práticas pedagógicas, na execução das atividades, na aprendizagem e na construção da identidade profissional crítica.

Figura 1- Estrutura analítica da Categoria 1- Estágio supervisionado como espaço formativo: desafios para a construção da identidade profissional



Fonte: Elaboração da autora (2026).

Subcategoria – O estágio supervisionado como ambiente formativo: impactos estruturais, institucionais e organizacionais.

As vozes dos professores e estudantes mostram que o estágio supervisionado é vivenciado em um contexto marcado por precariedade estrutural, sobrecarga de trabalho, imprevisto, esgotamento físico e mental, elementos que atravessam o cotidiano formativo. A falta de materiais básicos aparece de forma recorrente, como expressa o Professor 1 ao relatar “Mas está tendo falta de material para a punção venosa [...] Também não estava tendo esparadrapo e estava sendo necessário improvisar”. (Professor 1 – CD01).

O imprevisto no cuidado é apresentado como prática cotidiana e inevitável, associado à pressão do trabalho assistencial. O Professor 5 afirma: “Imprevisto [...] faço o que tiver ali, mas eu tenho que resolver o problema na hora [...] Tem que fazer com recurso ou não [...] Prioridade é o paciente, não é a situação” (Professor 5 – CD06). Em complemento, o Professor 3 enfatiza a necessidade de adaptação diante da falta de recursos “Eu falei vou improvisar aqui, peguei papel toalha, cobri o equipo todinho e expliquei para as alunas [...] É falta de profissionais, a demanda é muito grande, há muito esgotamento mental, físico [...] É falta de recurso humano, falta de recurso no material, falta de um setor organizado”. (Professor 3 – CD03).

As condições institucionais também impactam a vivência do estágio. O Professor 6 destaca que: “Muitas vezes a gente não é tratado bem” (Professor 6 – CD07), indicando fragilidades no acolhimento nos cenários de prática.

O Professor 6 Além disso, evidencia limitações na autonomia docente ao afirmar: “Cada um quer que o professor faça do jeito dele [...] falta a autonomia da nossa parte” (Professor 6 – CD08).

As condições de trabalho produzem impactos emocionais importantes. O Professor 2 relata uma experiência de exaustão: “Quando eu consegui sair de lá [...] foi uma sobrecarga mental e física tão grande que eu não tinha mais nem o que falar” (Professor 2 – CD02), além de expressar desgaste prolongado ao afirmar: “Quero ser um profissional diferente, mas chega uma hora que você também cansa, se esgota, parece que você está secando gelo” (Professor 2 – CD04).

Do ponto de vista dos estudantes, as falas convergem para a percepção de

precariedade e imprevisto como marcas do estágio. O Estudante 1 destaca: “Falta o básico para que os profissionais desenvolvam o mínimo necessário [...] a realidade da enfermagem, aquele procedimento tem que ser feito de alguma forma” (Estudante 1 – CD32). Essa percepção é reforçada pelo Estudante 3 ao afirmar que “na enfermagem de hoje eu percebo que tudo se resolve muito no imprevisto” (Estudante 3 – CD44).

Outros depoimentos evidenciam a centralidade do cuidado mesmo em condições adversas. O Estudante 2 observa que “os técnicos têm que entregar um trabalho [...] a partir do momento que a pessoa está lá doente, você tem que entregar o trabalho, independentemente de você ter o material ou não [...] o serviço vai sair, no imprevisto, mas vai sair” (Estudante 2 – CD40). Ao mesmo tempo, os estudantes passam a compreender o estágio como espaço de adaptação às condições existentes, como expressa o Estudante 4: “temos que nos adaptar às situações, em grupo, ao local do campo de estágio, porque quando a gente chega à situação já está alojada, então não podemos mudar o local que a gente está chegando” (Estudante 4 – CD51).

A articulação entre os dados empíricos e documentais evidencia tensões entre as intencionalidades formativas expressas nos documentos institucionais e as condições concretas do estágio. Embora o PPC proponha uma formação orientada por “metodologias ativas de ensino, usando a resolução de problemas com o objetivo de favorecer a construção da aprendizagem significativa” (PPC – CD54) e fundamentada na “educação como prática de liberdade, de autonomia e desenvolvimento da consciência crítica” (PPC – CD56), os relatos de docentes e estudantes revelam um cotidiano de estágio marcado por imprevisto, escassez de recursos e limitações estruturais. Nessas condições, professores frequentemente precisam conciliar as demandas assistenciais do serviço com o acompanhamento pedagógico dos estudantes, o que, em alguns momentos, restringe o tempo disponível para mediações formativas mais sistematizadas.

Situação semelhante aparece na análise do Plano de Estágio, que define o estágio como espaço destinado a “proporcionar a preparação para o trabalho produtivo e para a vida cidadã do educando” (Plano de Estágio – CD59) e estabelece que o “Acordo de Cooperação deverá definir as responsabilidades de ambas as partes e todas as condições necessárias à realização do estágio” (Plano de Estágio – CD62). Entretanto, os relatos indicam ausência de materiais básicos e

necessidade frequente de improvisação no cuidado, evidenciando que as condições previstas nesse acordo não se efetivam de forma plena no cotidiano dos cenários de prática. Desse modo, a integração entre instituição formadora e serviço de saúde, formalmente estabelecida, mostra-se fragilizada na prática, na medida em que docentes e estudantes, mesmo quando adentram os serviços de saúde, permanecem distantes dos entraves da realidade, mantendo uma posição idealizada, ao mesmo tempo em que essa presença não é reconhecida pelos atores dos serviços” (FIORAMONTE; PINTO; MARIN, 2023, p. 5).

Do ponto de vista dos estudantes, os depoimentos convergem ao reconhecer o imprevisto e a escassez de recursos como elementos recorrentes da prática em saúde, ao mesmo tempo em que expressam a compreensão de que o cuidado precisa ser realizado mesmo diante dessas limitações. Tal dinâmica evidencia a materialização tensionada do currículo no cotidiano do estágio.

Assim, o estágio supervisionado configura-se simultaneamente como espaço de aprendizagem profissional e de confronto com as condições concretas do cuidado em saúde, produzindo sentidos sobre o trabalho e a identidade profissional. As tensões entre o currículo prescrito no projeto pedagógico do curso e o currículo vivido no estágio permitem compreender que o processo formativo não se desenvolve exclusivamente a partir das diretrizes institucionais, mas também das condições concretas do trabalho em saúde. Essa compreensão dialoga com Santos et al. (2021, p. 3), ao evidenciar a complexidade do processo formativo dessas condições. Entretanto, os achados desta pesquisa permitem avançar ao evidenciar que tais tensões se materializam no cotidiano do estágio, evidenciando a necessidade de uma formação que vá além da dimensão normativa e incorpore a análise crítica dessas condições.

Nesse contexto, o imprevisto, quando recorrente, tende a naturalizar condições precárias como inerentes ao trabalho em saúde, como indica o depoimento de um estudante ao afirmar que “tudo se resolve muito no imprevisto” (Estudante 3 – CD37). De modo semelhante, a ideia de adaptação às condições existentes evidencia aprendizagens que se aproximam do currículo oculto, na medida em que os estudantes incorporam modos de agir que não estão formalmente previstos, mas que se constroem nas experiências vividas.

Essa dinâmica também se expressa na naturalização das condições de

trabalho. Um estudante relata que “A gente acaba, infelizmente ou felizmente, de uma certa forma conseguindo fazer com que as coisas fluam naturalmente para o paciente e acaba que a gente não tem aquele embate direto com o que realmente nos atrapalha e fica aquele círculo vicioso” (Estudante 1 – CD39), evidenciando como o esforço em garantir o cuidado pode contribuir para a manutenção das próprias limitações estruturais. Essa dinâmica pode ser observada quando se considera que “poucos pacientes lembram quem os banhou, cuidou, higienizou ou atendeu” (OGUISSO; FREITAS, 2016, p. 2)), revelando não apenas a naturalização das precariedades presentes no cotidiano do cuidado, mas também a invisibilidade do trabalho da enfermagem, frequentemente reconhecido apenas pelo resultado da assistência prestada.

Além da escassez de recursos materiais, a insuficiência de recursos humanos aparece como elemento recorrente, contribuindo para a sobrecarga das equipes e para o desgaste físico e emocional dos profissionais. Esse cenário é reforçado pelas falas docentes que expressam sentimentos de esgotamento e frustração diante das condições de trabalho: “muito esgotamento mental, físico [...] é falta de recurso humano, falta de recurso no material” (Professor 3 – CD03).

Do ponto de vista dos estudantes, a experiência do estágio também se mostra atravessada pelas repercussões emocionais do cuidado em saúde. Um dos participantes relata que o que mais lhe chamou atenção durante o estágio foi “a questão da dor e quanto é precária a situação do local de trabalho” (Estudante 4 – CD46). Outro estudante destaca que, independentemente das dificuldades encontradas, “o serviço vai sair, no improviso, mas vai sair” (Estudante 2 – CD40), evidenciando a pressão constante para garantir a assistência, mesmo diante de condições que podem contribuir para o desgaste emocional dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, a Psicodinâmica do Trabalho é apresentada por Marques e Sanches (2026) como uma contribuição para a compreensão dos mecanismos que sustentam a continuidade do trabalho mesmo em contextos marcados por intensas pressões e limitações. Segundo os autores, os trabalhadores constroem estratégias defensivas — individuais e coletivas — que lhes permitem suportar as pressões da organização do trabalho sem que o sofrimento se converta imediatamente em adoecimento declarado, sendo a naturalização das condições de trabalho uma dessas estratégias centrais, caracterizada pela tendência de perceber situações objetivamente patogênicas como normais, inevitáveis ou inerentes à natureza do

trabalho (MARQUES; SANCHES, 2026, p. 2).

Outro aspecto que emerge das falas refere-se às tensões vivenciadas pelos docentes cenários de prática. Os relatos indicam que, em determinados contextos, as dinâmicas de funcionamento dos serviços de saúde impõem limites à autonomia docente, como expressa um dos professores ao afirmar que “cada um quer que o professor faça do jeito dele [...] Nós estamos lá como professores [...] Estamos lá para dar o que está no currículo [...] falta a autonomia da nossa parte, que não nos dão” (Professor 6 – CD08). Tal situação evidencia relações assimétricas entre a instituição formadora e os serviços de saúde, nas quais o estágio pode ser compreendido mais como um espaço concedido do que como um espaço de formação compartilhada (BARROS; JUNIOR, 2013, p. 11).

Nessas condições, observa-se um tensionamento entre a função pedagógica do estágio supervisionado e as demandas assistenciais presentes nos serviços de saúde, o que pode limitar a condução de práticas formativas mais reflexivas. Tal dinâmica reforça a necessidade de fortalecer a articulação entre instituições de ensino e serviços de saúde, de modo a favorecer condições que possibilitem a efetivação das intencionalidades formativas (FIORAMONTE; PINTO; MARIN, 2023).

Dessa forma, os achados desta subcategoria evidenciam que o estágio supervisionado se configura como um contexto formativo atravessado por múltiplas tensões entre as intencionalidades pedagógicas do currículo e as condições concretas do trabalho em saúde, influenciando diretamente os processos de construção da identidade profissional.

Subcategoria – Desafios e singularidades do Estágio Supervisionado

Conforme discutido na seção anterior, o processo de ensino-aprendizagem no estágio envolve múltiplos desafios relacionados à articulação entre teoria e prática, às condições institucionais e às expectativas sobre a formação profissional dos estudantes.

Entre os aspectos mencionados pelos docentes, destacam-se questões relacionadas à preparação dos estudantes para diferentes contextos de atuação profissional. Nesse sentido, o Professor 5 afirma “Eles vão ter que passar pela rede privada, eles não têm o entendimento do que são protocolos [...] A gente não tem tempo de ensinar” (Professor 5 – CD09). A fala evidencia a preocupação com a

necessidade de que os estudantes compreendam e incorporem protocolos assistenciais que orientam a prática profissional em determinados contextos institucionais.

Ainda nessa direção, o docente destaca a relação entre formação e inserção no mercado de trabalho ao afirmar que: “A gente produzindo sujeitos e novas possibilidades [...], mas quando a gente produz o aluno, a gente o produz para o mercado de trabalho [...] porque senão terá um monte de gente que está formando que não vai conseguir emprego.” (Professor 5 – CD11), indicando a centralidade da empregabilidade na compreensão do processo formativo. Tal perspectiva tensiona a compreensão da formação defendida por Saviani (2011), para quem a educação não deve se restringir às demandas imediatas do mercado de trabalho, mas contribuir para a formação crítica dos sujeitos e para sua atuação consciente na realidade social.

Além disso, são apontados desafios pedagógicos relacionados às atividades práticas e ao alcance dos objetivos educacionais. Um professor relata que: “tem alguns objetivos educacionais que a gente não fazia porque não encontrava atividade prática específica para aqueles objetivos no cenário” (Professor 5 – CD27), evidenciando limites do campo de prática para o desenvolvimento de determinadas competências.

A avaliação diagnóstica também é apontada como um elemento importante. Um docente afirma que: “Avaliação diagnóstica do primeiro dia ela é de suma importância [...] você identifica que o aluno ainda não sabe o básico” (Professor 5 – CD28), enquanto outro aponta que “tem aluno que fica nervoso, treme, não sabe a graduação da seringa [...]” (Professor 8 – CD29), evidenciando dificuldades no domínio de habilidades técnicas iniciais e limitações para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais dialógicas.

Do ponto de vista dos estudantes, as falas também apresentam percepções sobre a experiência vivenciada no estágio supervisionado, evidenciando diferentes dimensões do processo formativo. Um dos estudantes destaca que “[...]a maneira que cada professor ensina é totalmente diferente.” (Estudante 1 – CD38), enquanto outro afirma que “Os desafios e inquietações que enfrentei no estágio me tornaram mais forte e capacitada” (Estudante 3 – CD42). Além disso, a experiência prática é associada à possibilidade de transformação da realidade, como expressa a fala: “o técnico em enfermagem pode transformar a realidade de um serviço de saúde

dentro daquilo que ele aprendeu no caminho das vivências e desafios”. (Estudante 3 – CD45).

A relação entre teoria e prática aparece como elemento central nas narrativas. Um estudante afirma que “o aprendizado está realmente na prática” (Estudante 5 – CD48), evidenciando o estágio como espaço de ressignificação dos conteúdos teóricos. Essa percepção reforça a centralidade da experiência prática no processo formativo, ao mesmo tempo em que aponta para a necessidade de fortalecer a articulação entre teoria e prática ao longo da formação.

A análise dos dados evidencia um descompasso entre as competências previstas no PPC e o nível de domínio apresentado por estudantes no estágio, especialmente no que se refere a habilidades técnicas básicas. Ao mesmo tempo, o documento institucional destaca a importância da integração entre ensino, serviço e comunidade e da formação voltada ao trabalho em equipe, aspectos que aparecem nas falas dos estudantes associadas à construção de pertencimento às equipes de saúde.

A partir dessa triangulação, é possível situar o estágio supervisionado como um espaço de formação marcado por complexidades multifacetadas relacionadas à articulação entre teoria e prática, ao desenvolvimento de competências profissionais e à inserção no trabalho coletivo em saúde. As evidências do PPC, somadas às percepções de docentes e estudantes, demonstram que o processo formativo no estágio vai além da transmissão de conhecimento, favorecendo a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem por meio da experiência direta e reflexiva nos cenários de prática.

Ao mesmo tempo, os dados indicam que a articulação entre teoria e prática ainda se constitui como um ponto de tensionamento. A centralidade atribuída à prática, associada às limitações de tempo para mediações teóricas no campo, pode deslocar o processo formativo para a execução de procedimentos, em detrimento de momentos sistemáticos de reflexão, conforme também apontado por Pimenta (2006).

As falas dos docentes evidenciam ainda desafios relacionados ao acompanhamento pedagógico, especialmente quando os estudantes apresentam fragilidades no domínio de habilidades básicas da profissão. Nesse contexto, o docente precisa equilibrar o acompanhamento individualizado com a supervisão do grupo e as demandas do serviço, o que torna o processo formativo mais complexo.

Além disso, a organização do estágio, incluindo o número de estudantes por docente e as condições do campo de prática, influencia diretamente a qualidade da mediação pedagógica: “eu já fiquei dentro de um cenário com um aluno para preparar um antibiótico em 1 hora e 45 minutos, uma aluna extremamente deficiente na parte teórica, mas eu sendo uma professora, cuidando de cinco alunos, consegue dispensar esse tempo de ficar 1h e 45 minutos tentando ensinar uma aluna? (Professor 5 – CD28), evidenciando os desafios relacionados ao tempo disponível para o acompanhamento pedagógico no campo de prática.

O plano do estágio supervisionado estabelece que “a avaliação se configura como instrumento principal de reconstrução de métodos, técnicas, posicionamentos e estratégias” (CD 63). No entanto, a efetivação dessa proposta se mostra complexa diante das múltiplas demandas do cenário de estágio.

Outro aspecto relevante refere-se às limitações do cenário de prática para o desenvolvimento de processos formativos mais reflexivos. Como aponta um docente ao questionar “que espaço e momento temos para poder transformar, dialogar, debater com esses alunos?” (Professor 8 – CD29), evidencia-se a dificuldade de promover momentos sistemáticos de reflexão no contexto do trabalho em saúde.

Nesse sentido, embora o PPC preveja a adoção de metodologias ativas como princípio orientador do processo formativo, a efetivação dessas estratégias no cotidiano do estágio supervisionado encontra limites relacionados às condições concretas de trabalho docente, conforme evidenciado nas falas dos participantes deste estudo.

A implementação qualificada dessas metodologias demanda não apenas sua previsão nos documentos institucionais, mas também condições que favoreçam o planejamento, o acompanhamento pedagógico e a articulação coletiva do processo formativo. Foi observado, no contexto investigado, predominância de professores em regime de contratação temporária, os quais, embora tenham acesso às ações de formação continuada ofertadas pelas instâncias institucionais responsáveis pela formação docente, nem sempre percebem reconhecimento ou valorização. Tal aspecto, associado às condições institucionais de trabalho e à própria organização da docência no estágio supervisionado, evidencia desafios para a consolidação de práticas pedagógicas contínuas, críticas e coletivamente construídas (FIORAMONTE; PINTO; MARIN, 2023).

Contudo, para além da natureza do vínculo profissional, observa-se que as

ações formativas ofertadas institucionalmente tendem a contemplar a docência de forma mais ampla, nem sempre considerando as especificidades pedagógicas do estágio supervisionado na educação profissional em enfermagem. Nesse contexto, evidencia-se uma tensão entre as intencionalidades formativas expressas no currículo prescrito e as condições concretas de sua materialização nos cenários de prática, apontando para a necessidade de fortalecimento de políticas formativas mais contextualizadas, contínuas e articuladas às demandas do estágio supervisionado.

Além disso, as narrativas do Professor 5 evidenciam uma preocupação com a formação profissional voltada à inserção no mundo do trabalho, destacando a necessidade de preparar o estudante para diferentes contextos institucionais e para as exigências do mercado de trabalho. Nesse sentido, o docente afirma que a formação técnica se orienta também pela empregabilidade dos egressos, ao destacar que “A gente produz sujeitos e novas possibilidades [...], mas, quando a gente produz o aluno, a gente o produz para o mercado de trabalho [...] porque, senão, terá um monte de gente que está formando que não vai conseguir emprego”. (Professor 5 – CD11).

Essa perspectiva encontra ressonância em estudos recentes que indicam a centralidade da inserção profissional imediata como elemento de validação da formação técnica, ao apontar que “a formação técnica vivenciada foi essencial para ingressar no mundo do trabalho, sem necessidade de ficar procurando emprego por um longo período” (MENEGARDE; RODRIGUES; CONTERNO, 2024, p. 14)

Tal evidência introduz uma dimensão ainda pouco explorada nesta pesquisa, ao apontar a centralidade da empregabilidade imediata como critério de êxito formativo. Nesse sentido, problematiza-se que a ênfase na rápida inserção no mercado pode contribuir para a valorização de práticas voltadas à adaptação às demandas dos serviços, em detrimento de uma formação crítica, processo no qual tais práticas, ainda que não intencionais, podem ser incorporadas como marcas do processo formativo e da construção da identidade profissional.

Nesse sentido, a preocupação com a inserção profissional dialoga com a discussão sobre formação integral, na medida em que tensiona o equilíbrio entre qualificação técnica e desenvolvimento crítico. Conforme Saviani (2011), a educação deve articular o domínio técnico ao desenvolvimento da consciência crítica e à

capacidade de intervenção na realidade social, evitando que a formação se reduza à mera adequação às exigências do mercado de trabalho.

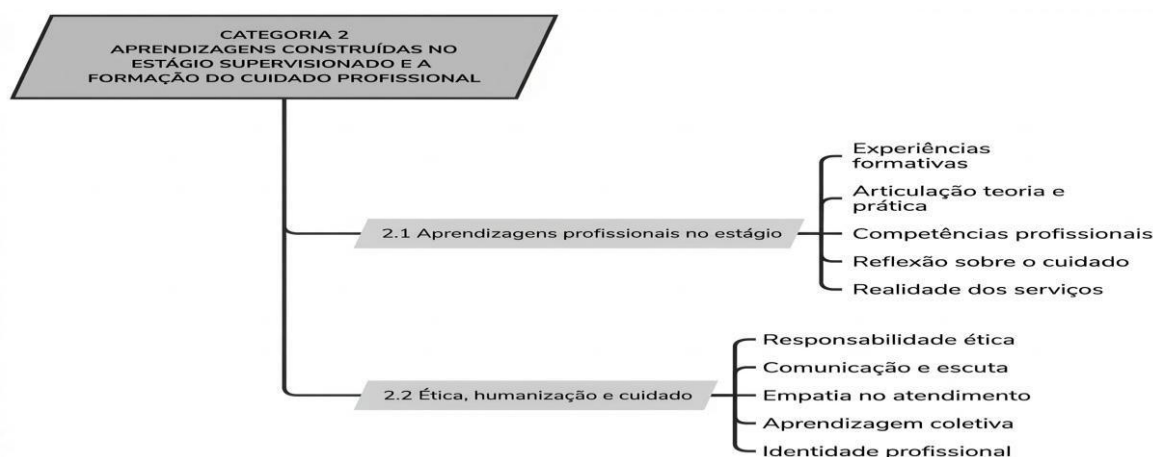
Do ponto de vista dos estudantes indicam que a vivência do estágio supervisionado contribui para a construção de uma compreensão mais ampla acerca do papel do técnico em enfermagem no contexto dos serviços de saúde. Ao afirmar que “o técnico em enfermagem pode transformar a realidade de um serviço de saúde e o cuidado ao paciente como integrante da equipe de saúde dentro daquilo que ele aprendeu no caminho das vivências e desafios.” (Estudante 3 – CD45). Entretanto, a fala do estudante revela contradições presentes no próprio processo formativo. Não se trata de negar a potência do estágio supervisionado, mas de problematizar o descompasso entre o ideal transformador verbalizado e os modos de subjetivação construídos nas vivências concretas do estágio, uma vez que esse processo produz simultaneamente potência crítica e mecanismos de adaptação à lógica instituída nos serviços de saúde. Nesse sentido, questiona-se que tipo de identidade profissional vem sendo construída: uma formação transformadora ou marcada pela incorporação de modos de trabalho historicamente instituídos nos cenários de saúde?

Assim, as experiências vividas no estágio supervisionado contribuem para a construção da identidade profissional, embora esse processo permaneça condicionado às possibilidades de reflexão crítica sobre a realidade vivenciada. Os desafios e singularidades do estágio supervisionado evidenciam a complexidade do processo formativo, no qual experiências práticas, limitações estruturais e demandas de problematização se entrelaçam. Nesse contexto, a construção da aprendizagem significativa depende da articulação entre teoria e prática, envolvendo estudantes, docentes, gestores das instituições de ensino e dos serviços de saúde, bem como o compromisso institucional com a efetiva implementação das políticas do SUS, de modo a favorecer a formação de profissionais críticos, éticos e capazes de intervir conscientemente nos cenários de cuidado. Tal compreensão aproxima-se da perspectiva de Saviani (2011), ao defender que a formação deve articular a apropriação do conhecimento à compreensão crítica da realidade social, possibilitando ao sujeito atuar conscientemente sobre ela.

4.2 Categoria 2- Aprendizagens construídas no estágio supervisionado e a formação do cuidado profissional

Para introduzir a análise da Categoria 2, a Figura 2 apresenta uma representação esquemática de suas subcategorias e dos principais eixos temáticos identificados no processo analítico. A síntese oferece uma visão panorâmica das aprendizagens construídas no estágio supervisionado e das dimensões éticas e humanizadas do cuidado em enfermagem que orientam a discussão desenvolvida nesta seção.

Figura 2 – Estrutura analítica da Categoria 2: aprendizagens construídas no estágio e a construção da identidade profissional



Fonte: Elaboração da autora (2026)

Embora a categoria anterior tenha evidenciado as tensões que atravessam a materialização do currículo prescrito no currículo vivido do estágio supervisionado, isso não significa a ausência de aprendizagens. O interesse analítico desta subcategoria não é demonstrar que elas ocorrem, mas compreender como são produzidas nas condições concretas do estágio e em que medida se aproximam ou se afastam do currículo prescrito da instituição.

Subcategoria - Aprendizagem profissionais no estágio.

A aprendizagem prática supervisionada envolve outras diferentes dimensões formativas que pode favorecer a articulação entre teoria e prática, e estimular a reflexão crítica sobre o cuidado em saúde.

Os relatos dos docentes apontam aspectos relacionados ao acolhimento discente, ao planejamento das atividades formativas e ao estímulo à reflexão sobre a prática profissional. Diante disso, um dos professores destaca: “A acolhida com os estudantes, o planejamento do estágio, valorizar as experiências para poder maximizar as oportunidades de um trabalho muito melhor[...] a revisão sobre o

próprio trabalho, que não basta somente fazer, saber por que é feito.” (Professor 11-CD16). De modo semelhante, outro docente também menciona o acolhimento dos estudantes como parte do processo formativo, ressaltando a necessidade de incentivar a reflexão antes da execução das atividades práticas: “Pensar antes de executar, não são máquinas para estarem só na execução [...] pensar o tipo de profissionais que eles querem ser para o futuro.” (Professor 5-CD17).

Ainda na perspectiva docente, o estágio é descrito como espaço em que os estudantes são estimulados a desenvolver autonomia e responsabilidade no exercício das atividades práticas: “Que estagiem com mais autonomia, segurança, responsabilidade e leveza [...] se sintam mais responsáveis pelos seus atos, e não se apoiem somente no professor.” (Professor 6-CD18), enquanto outro destaca a importância da participação ativa dos estudantes e da reflexão sobre a prática: “Coloco eles para pensar sobre o que foi feito [...] levá-los à autoavaliação e autocorreção.” (Professor 12-CD19).

Além disso, a relação pedagógica estabelecida no estágio é apontada como elemento relevante, especialmente nos momentos de diálogo e acompanhamento: “Deixar os alunos calmos, dar um pouquinho de autonomia para eles, para que sintam na pele o que é.” (Professor 15-CD23).

Na perspectiva dos estudantes, os relatos também evidenciam aprendizagens construídas no estágio. Uma estudante menciona a administração de medicamentos como um desafio vivenciado no campo de prática, destacando a observação das práticas como parte do aprendizado: “Um desafio grande foi administração de medicamentos, observação pelas práticas, ficava atenta.” (Estudante 3-CD34). Outra relata a superação de dificuldades no cálculo de medicação “[...] aprendi a fazer aquilo, e vou levar para minha vida [...]” (Estudante 2-CD36).

Os estudantes também mencionam a relação entre conteúdos teóricos e sua aplicação no campo de prática: “[...] a teoria ajuda muito a você a ter uma ótima prática [...] aprendi a fazer aquilo, e vou levar para minha vida [...]” (Estudante 5 – CD49), bem como os momentos de diálogo durante o estágio: “[...] foi de grande importância, pois eram esclarecidas muitas dúvidas e o que aprendemos” (Estudante 5 – CD50).

Ao relacionar as falas com as orientações presentes no PPC, observam-se

pontos de convergência, ainda que de forma parcial e situada, muitas vezes dependente da iniciativa dos docentes e não necessariamente decorrente de condições institucionais plenamente consolidadas. Essa convergência se expressa em duas dimensões do processo formativo no estágio supervisionado.

Na primeira, evidencia-se a compreensão do estágio e dos princípios formativos, no sentido de que o processo envolve não apenas a execução de procedimentos técnicos, mas também momentos de acolhimento, planejamento das atividades, estímulo à reflexão sobre a prática profissional e enfrentamento de dificuldades de aprendizagem. Essa perspectiva se aproxima do que é indicado no PPC ao afirmar que “a formação do técnico em enfermagem deve contemplar competências técnicas, científicas e humanistas, voltadas para uma assistência integral à saúde” (PPC-CD52).

Na segunda dimensão, de caráter técnico-assistencial, os relatos dos estudantes apontam que o estágio possibilita a aplicação de conhecimentos teóricos no campo de prática, especialmente em atividades relacionadas ao cálculo de medicação, evolução de enfermagem e administração de medicamentos. Essa experiência dialoga com o princípio de integração entre teoria e prática previsto no PPC, que destaca “a indissociabilidade entre diferentes dimensões do processo formativo” (PPC-CD55).

Outro aspecto que se evidencia na triangulação entre os dados empíricos e o documento institucional refere-se à dimensão reflexiva da formação profissional. Nas falas docentes, observa-se o incentivo à reflexão sobre as ações realizadas no estágio, à autoavaliação dos estudantes e ao desenvolvimento progressivo da autonomia na realização dos procedimentos. Nesse ponto, problematiza-se em que medida essa dimensão está institucionalmente sustentada ou se constitui como esforço localizado dos sujeitos no cotidiano do estágio, uma vez que tais elementos aparecem fortemente vinculados às práticas docentes. Isso levanta a questão de como esses processos são efetivamente avaliados institucionalmente ou se dependem majoritariamente da condução do professor no cenário de prática, com implicações para a constituição da identidade profissional e para o poder formativo do estágio no currículo vivido. Esse movimento encontra correspondência no PPC ao orientar que “o exercício profissional deve ocorrer de maneira ética e reflexiva, considerando uma compreensão ampliada do cuidado em saúde” (PPC-CD57).

No que se refere à dimensão avaliativa da formação, os momentos de conversa relatados pelos estudantes durante o estágio, nos quais dúvidas são esclarecidas e experiências são compartilhadas, podem ser relacionados às diretrizes avaliativas do curso que indicam a importância de processos formativos contínuos, contemplando diferentes dimensões do aprendizado, como o saber conhecer, o saber fazer e o saber ser (PPC-CD61). Da mesma forma, as estratégias pedagógicas mencionadas no documento, como estudos de caso, projetos e portfólios, apontam para práticas avaliativas que valorizam aspectos qualitativos da aprendizagem e o acompanhamento do percurso formativo do estudante ao longo do processo (PPC-CD65), evidenciando uma concepção de avaliação não linear, não padronizada e mediada por múltiplos fatores no contexto do estágio. Entretanto, considerando a complexidade e a multiplicidade de atores envolvidos, bem como as condições concretas que atravessam sua realização, problematiza-se em que medida esses processos avaliativos são institucionalmente sustentados e acompanhados no cotidiano formativo, ou se se realizam de forma mais dependente das práticas individuais dos docentes no cenário de estágio.

Nessa perspectiva, as contribuições de Paulo Freire ajudam a compreender o processo educativo como um movimento essencialmente dialógico, no qual o conhecimento é construído por meio da interação entre educadores e educandos. Para o autor, ensinar não significa apenas transmitir conteúdos, mas criar condições para que os sujeitos construam o conhecimento de forma crítica e participativa. Conforme afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 13). Dessa forma, os momentos de conversa, orientação e esclarecimento de dúvidas mencionados nas falas dos estudantes e docentes durante o estágio podem ser compreendidos como práticas pedagógicas que favorecem a construção coletiva do conhecimento e o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.

As reflexões de Saviani (2011) também contribuem para aprofundar a compreensão sobre a relação entre teoria e prática no processo educativo. De acordo com o autor, a educação deve possibilitar a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, permitindo que os estudantes compreendam e intervenham na realidade de forma crítica. Nesse sentido, defende-se que a prática pedagógica deve articular teoria e prática de forma indissociável, de modo a possibilitar que os sujeitos compreendam criticamente os fundamentos das

ações desenvolvidas no campo profissional.

A partir dessas perspectivas, observa-se que as práticas pedagógicas desenvolvidas no estágio contribuem para a construção de aprendizagens que integram saberes técnicos, científicos e éticos, conforme também previsto nas orientações do PPC. A articulação entre diálogo, reflexão e experiência prática favorece a formação de profissionais capazes de atuar com responsabilidade, sensibilidade e compromisso.

Entretanto, embora os participantes relatem a construção de momentos de diálogo, orientação e reflexão no cotidiano do estágio supervisionado, tais processos não decorrem exclusivamente de condições institucionais plenamente consolidadas nem da simples existência do currículo prescrito crítico, mas são produzidos, sobretudo, pelo trabalho pedagógico dos docentes no enfrentamento das limitações estruturais já discutidas. Esse movimento evidencia a centralidade da mediação docente na sustentação das experiências formativas e tensiona a articulação entre currículo prescrito, vivido e oculto no cotidiano do estágio, com implicações para a constituição da identidade profissional, articulando-se com valores éticos e com a compreensão humanizada do cuidado em saúde, dimensões que serão aprofundadas na subcategoria a seguir.

Subcategoria – Ética, humanização e cuidado

As reflexões construídas no cotidiano das práticas supervisionadas, discutidas na subcategoria anterior, também evidenciam a presença de dimensões éticas e humanizadas no processo de formação dos futuros técnicos em enfermagem. Nos relatos de docentes e estudantes, emergem reflexões relacionadas à responsabilidade profissional, à empatia no cuidado e à importância das relações humanas no cotidiano das práticas em saúde, indicando que a formação técnica ultrapassa a centralidade das competências técnicas.

Nessa lógica, os participantes destacam que o cuidado em enfermagem envolve valores éticos, atitudes de respeito e compromisso com o bem-estar dos pacientes, como expressa um dos docentes: “Não só para formar profissionais para mão de obra [...] preocupar com a ética, postura, respeito e a humanização dos cuidados.” (Professor 7 – CD12). De forma semelhante, outro professor ressalta a responsabilidade no exercício profissional ao afirmar: “[...] há uma grande

responsabilidade em mostrar o jeito certo de fazer e porque fazermos.” (Professor – CD13)

Ainda nessa perspectiva, os participantes destacam que o cuidado deve ser orientado por um olhar atento e sensível às necessidades do paciente, envolvendo planejamento e reflexão sobre as próprias práticas profissionais: “[...] Cuidado do paciente olhar crítico como um todo[...] planejar no cuidado ao paciente[...] pensar como se o paciente fosse um familiar.” (Professor 13 – CD21). Nesse sentido, valores como humildade e aprendizagem contínua são apontados como constitutivos da formação: “[...] que os alunos tenham humildade de reconhecer que não sabem todos os conteúdos, nós professores também não sabemos.” (Professor 5 – CD20)

A partir dessa compreensão, os docentes ressaltam que a formação em saúde se constrói a partir da troca de experiências e da convivência entre diferentes sujeitos no cenário educativo, apontando o caráter relacional e dialógico do processo formativo: “[...] não dá para se aprender e seguir sozinho nessa vida[...] aprendemos com colegas de profissão, com nossos alunos[...] nesse encontro de vidas todos aprendemos.” (Professor 9 – CD26)

Nas falas dos estudantes, também se destaca a importância da comunicação, da empatia e da escuta sensível no cuidado aos pacientes e nas relações estabelecidas no ambiente de estágio, indicando que tais dimensões são constitutivas — e não acessórias — da prática profissional: “A comunicação é o primeiro caminho [...] o jeito que vamos falar com o paciente pode melhorar o dia dele.” (Estudante 1 – CD31)

Além disso, os estudantes relatam que a experiência no estágio tem contribuído para o desenvolvimento de uma postura mais empática e reflexiva diante das situações vivenciadas nos cenários de prática: “Aprendi a ouvir mais e falar menos [...] aprender a ouvir o paciente.” (Estudante 2 – CD37) e é reforçado em outra fala discente: “Aprendi muito sentindo e observando... empatia.” (Estudante 4 – CD35)

Outro aspecto evidenciado nas falas diz respeito à dimensão emocional envolvida no cuidado em saúde e aos desafios enfrentados pelos profissionais diante das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho, o que revela tensões entre as exigências do trabalho e a manutenção de uma postura humanizada: “[...] por mais sacrificante que seja os desafios da área, que eu possa ser momento de conforto para o paciente.” (Estudante 1 – CD33).

Por fim, os estudantes também associam a construção da identidade profissional à incorporação de valores éticos e humanos no exercício do cuidado: “Para construir minha identidade profissional, considero essencial ser verdadeira e honesta.” (Estudante 3 – CD43), outra discente reforça: “Aprendi a me tornar mais humana e menos robô.” (Estudante 4 – CD47). Esses relatos não apenas descrevem aprendizagens, mas evidenciam processos de ressignificação do próprio modo de ser profissional nos quais aspectos técnicos, éticos e humanos se articulam no processo formativo dos estudantes.

Os aspectos evidenciados nas falas de docentes e estudantes encontram correspondência nas diretrizes formativas presentes PPC, que orienta a formação do técnico em enfermagem a partir de princípios éticos, humanísticos e relacionais no cuidado em saúde. O documento destaca a articulação entre competências técnicas, científicas e humanistas, bem como a importância da comunicação e do comportamento ético no exercício profissional (PPC-CD67; PPC-CD71).

A análise dos dados indica que as experiências vivenciadas no estágio contribuem para o processo de construção da identidade profissional dos estudantes, na medida em que possibilitam o contato direto com situações concretas do cuidado e com as relações estabelecidas no cotidiano dos serviços de saúde. Ao vivenciarem essas práticas, os estudantes passam a atribuir sentidos ao exercício profissional, refletindo sobre responsabilidades, atitudes e valores que orientam o cuidado em enfermagem. Nessa perspectiva, conforme destaca Isaura Porto (2004), a identidade profissional é forjada ao longo do processo formativo e não se constitui de maneira homogênea, sendo atravessada por diferentes experiências e marcada por dimensões interdependentes que envolvem aspectos do conhecimento, da prática, do afeto e da atuação profissional, o que reforça a compreensão de que tais aprendizagens não são apenas acumulativas, mas constitutivas do próprio sujeito em formação.

Os relatos de docentes e estudantes apontam que, no contexto das práticas supervisionadas, o cuidado em enfermagem transcende a execução de procedimentos técnicos, incorporando atitudes de respeito, empatia e responsabilidade ética no atendimento aos pacientes. Entretanto, emerge também a percepção de fragilidade dessa dimensão ao longo da trajetória profissional, como indica a fala: “[...] Eu espero que quando chegar lá na frente eu não me esqueça

disso, que eu quero ser mais humana” (Estudante 4 – CD47), a participante indica que, com o tempo e diante das dificuldades do trabalho em saúde, há risco de perda de sensibilidade ou “anestesia” emocional, muitas vezes resultante da exposição constante à desumanidade, sobrecarga e sofrimento de usuários dos serviços e profissionais da área. Essa percepção apresenta uma crítica sutil aos modos de atuação que se distanciam do cuidado humanizado, mostrando que a ética precisa ser continuamente mobilizada ao longo da trajetória profissional. Esse movimento evidencia uma contradição central: ao mesmo tempo em que o estágio promove a valorização do cuidado humanizado, ele também expõe os estudantes a contextos que podem fragilizar essa mesma dimensão ao longo da trajetória profissional.

Outra dimensão emergente refere-se à humildade quanto à aprendizagem constante como componente ético do cuidado. O Professor 5 (CD20) destaca a importância de “que os alunos tenham humildade de reconhecer que não sabem todos os conteúdos, nós professores também não sabemos, está buscando estudar”. Tal perspectiva evidencia o estágio como espaço de construção progressiva do conhecimento, de caráter processual e relacional, o que se aproxima da compreensão de Porto (2004), ao apontar que a construção da identidade profissional no estágio decorre de interações contínuas e das experiências cotidianas de cuidado. Essa dimensão se amplia na fala do Professor 3 (CD30), ao evidenciar o caráter formativo das interações no cotidiano do estágio: “toda vez que nos encontramos, tendo crenças diferentes, nós compartilhamos e deixamos de nós um pouco do que acreditamos no outro”. Nesse movimento, o currículo oculto se expressa nas trocas e ressignificações entre docentes e estudantes, em uma lógica dialógica do aprender, em consonância com Freire (2002), para quem o conhecimento se constrói na relação, no diálogo e na incompletude dos sujeitos.

Essa perspectiva relacional da produção do conhecimento no cotidiano formativo encontra articulação com a concepção de formação omnilateral de Saviani (2011), na medida em que as interações pedagógicas concretas constituem mediações pelas quais se integram dimensões cognitivas, éticas e afetivas do processo educativo. Tal compreensão permite interpretar que as categorias analíticas desenvolvidas neste estudo não apenas descrevem dimensões isoladas do estágio, mas revelam o modo como essas mediações se materializam na constituição da identidade profissional no cotidiano da formação.

A análise desenvolvida nas duas categorias evidenciou que o processo de

formação da identidade profissional do técnico em enfermagem se constitui de forma complexa no contexto do estágio supervisionado, espaço no qual se entrelaçam as diretrizes institucionais e curriculares do curso, as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes e as experiências concretas vivenciadas por estudantes nos cenários de cuidado. Os resultados indicam que a permanência dessas tensões evidencia a necessidade de fortalecimento de espaços pedagógicos de reflexão coletiva, capazes de problematizar as experiências do estágio e promover maior articulação entre as intencionalidades formativas do currículo e as práticas efetivamente desenvolvidas nos cenários de formação.

A partir disso, a elaboração do produto educacional desta pesquisa — um roteiro de oficina pedagógica voltado à discussão da construção da identidade profissional no estágio supervisionado — buscou contribuir para ampliar os espaços de diálogo e reflexão entre docentes e estudantes, favorecendo processos de ressignificação das práticas formativas e o enfrentamento dos desafios identificados no percurso investigativo, sem, contudo, pretender superar isoladamente as contradições estruturais evidenciadas, mas atuando como dispositivo formativo capaz de tencioná-las, torná-las visíveis e fomentar movimentos coletivos de transformação no interior da prática educativa.

4.3 Avaliação do roteiro da oficina pedagógica a partir da percepção de docentes e estudantes

Ao final do desenvolvimento da oficina pedagógica, foi realizada a avaliação do produto educacional, compreendida como parte integrante dos resultados da pesquisa, uma vez que a oficina constituiu simultaneamente um instrumento de coleta de dados e um espaço de produção de sentidos sobre a experiência formativa vivenciada.

As percepções de docentes e estudantes permitem compreender os significados atribuídos à oficina enquanto espaço de mediação pedagógica, de diálogo e de reflexão crítica no estágio supervisionado. A avaliação foi realizada por meio de um questionário aplicado imediatamente após o encerramento das atividades, momento em que as experiências vivenciadas ainda se encontravam presentes na memória dos participantes.

O instrumento avaliativo foi estruturado com base na proposta de Leite (2018),

contemplando cinco eixos: (A) organização e forma do material educativo; (B) coerência entre conteúdo, etapas e referencial teórico; (C) estilo de mediação e linguagem; (D) propostas didáticas e práticas pedagógicas; e (E) criticidade e relevância social da formação.

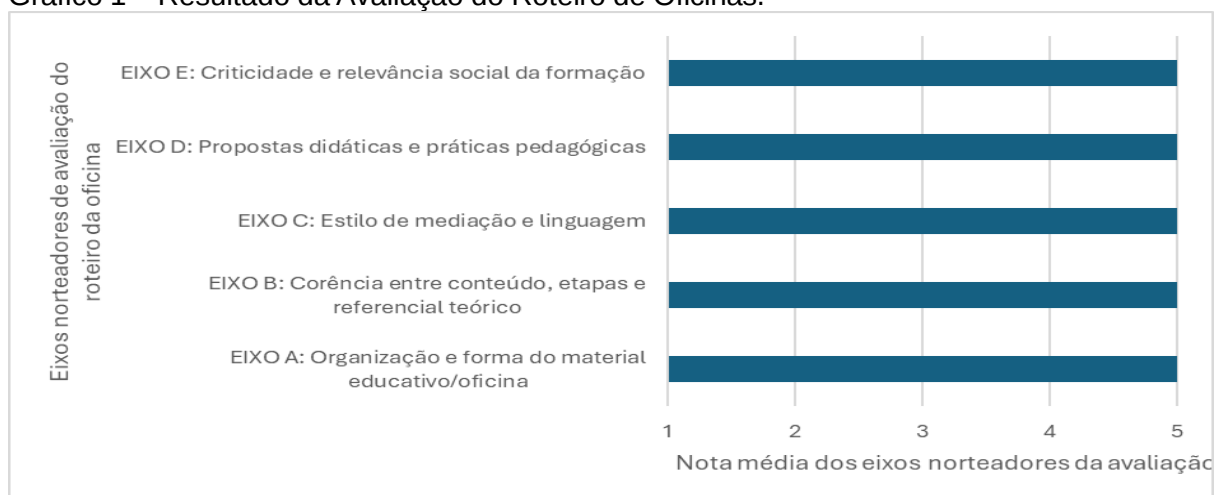
Cada eixo foi composto por afirmativas avaliadas por meio de escolha direta, na qual os participantes podiam assinalar exclusivamente as opções 1 (discordo totalmente) ou 5 (concordo totalmente), sem a possibilidade de valores intermediários, além de espaço destinado a comentários livres, preservando o anonimato dos participantes. O formulário de coleta de dados está no Apêndice B.

Participaram da avaliação 16 sujeitos, sendo 11 docentes e 5 estudantes do estágio supervisionado. Dentre 16 docentes, 11 responderam integralmente ao instrumento avaliativo, enquanto 5 não o responderam, por não estarem presentes no momento destinado à sua aplicação.

Considerando os respondentes efetivos do instrumento (n=16), observa-se que 100% atribuíram nota máxima (5) a todas as afirmativas em todos os eixos avaliados, indicando concordância total quanto à qualidade da proposta formativa.

Esses dados podem ser visualizados no gráfico da Gráfico 1, que sintetiza a avaliação global da oficina por eixo. Docentes e estudantes atribuíram a pontuação máxima a todas as afirmativas dos cinco eixos, indicando uma avaliação amplamente positiva da oficina.

Gráfico 1 – Resultado da Avaliação do Roteiro de Oficinas.



Nota: O gráfico apresenta a nota média de cada eixo considerando todas as afirmativas. **Fonte:** Elaboração da autora (2026).

Para além dos resultados quantitativos, os comentários qualitativos evidenciam o reconhecimento da oficina como um espaço acolhedor, dialógico e

formativo, destacando a valorização da escuta, da troca de saberes e da reflexão crítica sobre a prática profissional.

As manifestações dos participantes apontam que a oficina foi reconhecida não apenas como uma atividade pontual, mas como uma experiência formativa significativa, capaz de promover reflexão sobre o estágio supervisionado, fortalecer vínculos entre docentes e discentes e reafirmar o compromisso ético, crítico e político da formação em enfermagem.

Esses resultados reforçam a coerência do produto educacional com os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa e com a perspectiva crítico-reflexiva que orienta a compreensão do estágio como espaço de formação humana, profissional e política.

No que se refere à mediação pedagógica e ao clima dialógico, os comentários dos participantes convergem na valorização da forma como a oficina foi conduzida, especialmente quanto à linguagem adotada, à dinâmica da roda de conversa e à criação de um ambiente acolhedor.

Tanto estudantes quanto docentes destacam o caráter dialógico e respeitoso das interações, evidenciando a constituição de um espaço formativo marcado pela escuta, pela participação e pela troca de experiências. Essa percepção é expressa em falas como: “Uma excelente roda de conversa” (Estudante). “A forma como a roda de conversa foi conduzida foi incrível, fazendo com que todos se sentissem confortáveis” (Professor).

No que se refere à relevância formativa para estudantes em processo de profissionalização, os comentários indicam o reconhecimento da importância de momentos de pausa, diálogo e reflexão no âmbito do estágio supervisionado. Mesmo inserido em um contexto eminentemente prático e hospitalar, o estudante compreende a oficina como um espaço necessário para refletir sobre as práticas e vivências do estágio, atribuindo valor formativo à escuta e à problematização coletiva das experiências em campo.

Essa valorização evidencia que aprendizagens significativas no estágio também se produzem no âmbito do currículo vivido e do currículo oculto, especialmente nos tempos de escuta e reflexão, frequentemente tensionados pela lógica produtivista dos cenários de prática. Conforme evidenciado no comentário: “Como estamos em formação e em um nível prático conhecendo todo esse ambiente

e vivência, a oficina é essencial para nós alunos” (Estudante).

Esse reconhecimento reforça a compreensão do estágio supervisionado como espaço pedagógico e não apenas como campo de execução de tarefas, contribuindo para a construção da identidade profissional do futuro técnico em enfermagem.

Tais enunciados indicam que a intencionalidade pedagógica da oficina favoreceu relações horizontais e a circulação de saberes, elementos fundamentais para uma formação que reconhece os sujeitos como protagonistas do processo educativo.

No âmbito da organização didática e de seu potencial de institucionalização, a organização e a forma de desenvolvimento da oficina também foram avaliadas positivamente, sendo percebidas como dinâmicas e significativas para o processo formativo. Alguns participantes destacam, inclusive, o potencial da proposta para se tornar uma prática permanente na instituição, como expresso no comentário: “Achei super dinâmico e importante essa conversa, eu apoiaria com certeza que isso fosse fixo na instituição” (Estudante).

No tocante à criticidade, à relevância social e à prática pedagógica, os comentários dos docentes evidenciam o reconhecimento da oficina como espaço de reflexão e de crescimento profissional. As falas ressaltam a importância de uma formação crítica e comprometida com a prática pedagógica no campo, como demonstram os registros: “Toda formação deveria ser crítica” (Professor) e “A oficina trouxe ótimas reflexões para a vivência em campo” (Professor).

Esses apontamentos reforçam a compreensão da formação em enfermagem como um processo ético-político, que demanda práticas pedagógicas reflexivas capazes de articular teoria, prática e compromisso social. Essa avaliação indica que a oficina extrapola o caráter pontual de intervenção pedagógica, revelando-se como uma estratégia com potencial de institucionalização no currículo do estágio supervisionado.

5. PRODUTO EDUCACIONAL

O produto educacional “Identidade, Currículo e Prática: Ressignificando o Estágio Supervisionado em Enfermagem” consiste em um roteiro de oficina pedagógica voltado a estudantes e docentes do curso técnico em enfermagem, com foco na reflexão crítica sobre a formação e a construção da identidade profissional no estágio.

Sua concepção pedagógica fundamenta-se na compreensão das oficinas como espaços formativos de produção de conhecimento.

A proposta de oficinas como espaços de produção de conhecimento, conforme Joaquim e Camargo (2020), fundamenta uma formação crítica nas práticas supervisionadas, ao compreender esses espaços como ambientes em que docentes e discentes constroem coletivamente o conhecimento por meio da problematização da prática e da troca de experiências. Nesse sentido, as oficinas pedagógicas não se restringem à compreensão de atividades práticas, dinâmicas ou estratégias pontuais de sala de aula, mas se constituem como um dispositivo formativo, caracterizado como espaço de produção coletiva de conhecimento. Trata-se, portanto, de uma mediação entre teoria e prática, na qual docentes e discentes participam ativamente do processo formativo, configurando-se como uma estratégia crítica e dialógica de formação, orientada pela problematização da realidade e pela construção compartilhada do saber.

Dessa forma, como recurso metodológico ativo, a oficina tem como finalidade promover a articulação entre teoria e prática na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e problematizar as práticas pedagógicas no estágio supervisionado, favorecendo a ressignificação das experiências formativas e a reflexão sobre a identidade profissional no processo de formação, na medida em que valoriza as vivências dos sujeitos como parte constitutiva do aprender.

Assim, o roteiro de oficina configura-se como produto educacional aplicável e replicável, ao responder a demandas de qualificação dos processos formativos na educação técnica em saúde.

A justificativa para a EPT parte do entendimento de que o estágio supervisionado constitui espaço central de formação, articulando trabalho, educação e prática social. Nesse contexto, a formação do técnico em enfermagem exige não apenas domínio técnico, mas também postura crítica e reflexiva, sendo o produto proposto uma contribuição para superar a perspectiva tecnicista da formação, favorecendo a construção de profissionais conscientes e comprometidos com a realidade do trabalho em saúde.

Suas bases teóricas fundamentam-se em Paulo Freire (2002), no que se refere à educação crítica, problematizadora e dialógica; em Demerval Saviani (2011),

com a concepção de trabalho como princípio educativo; e em Tomaz Tadeu da Silva (2023), nas relações entre currículo e identidade.

Quanto ao contexto de aplicação, o produto foi desenvolvido com estudantes e docentes do curso técnico em enfermagem, no estágio supervisionado, no Centro de Educação Profissional – Escola Técnica de Planaltina.

Em relação à caracterização, o produto apresenta-se no formato de roteiro de oficinas pedagógicas, estruturado em momentos formativos sequenciais e articulados, utilizando recursos pedagógicos como dinâmicas, situações-problema e narrativas, mediados pela roda de conversa como metodologia dialógica e problematizadora. A organização dos encontros ocorreu em formato circular, favorecendo a interação, a escuta e o diálogo entre os participantes.

A apresentação das oficinas é sistematizada em quadros descritivos que contemplam recurso pedagógico, estratégia metodológica, tempo, materiais, objetivos e descrição das atividades.

O produto educacional é composto pelos seguintes elementos: esquema da estrutura das oficinas (quadros 1 a 7, disponíveis no Apêndice B), que representa a organização metodológica dos momentos formativos; organização temporal dos momentos formativos de cada oficina; materiais pedagógicos utilizados, incluindo cartões disparadores, cartazes de registro e recursos audiovisuais; e instrumentos de sistematização das vivências, como quadros e registros das produções coletivas, utilizados como recursos de registro, sistematização e análise do processo formativo e dos dados produzidos no contexto das oficinas.

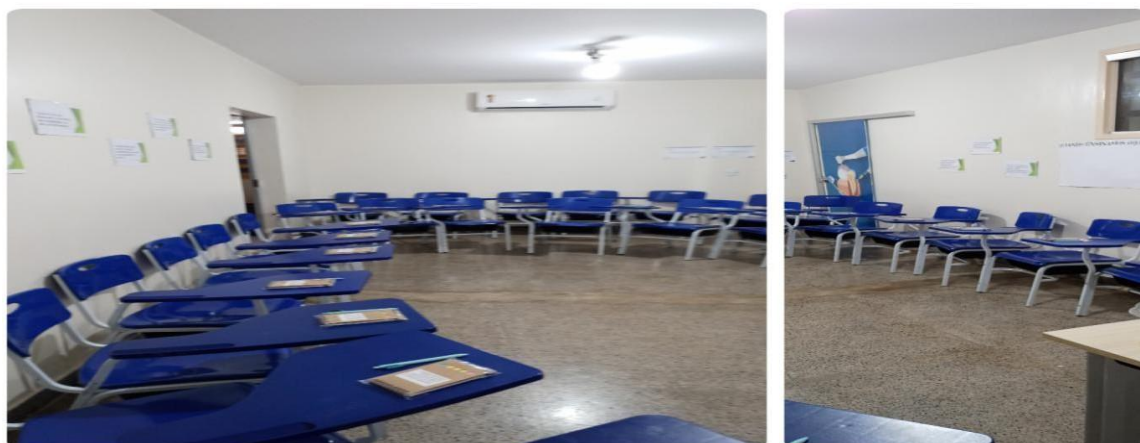
Os registros apresentados correspondem a momentos representativos da aplicação do produto educacional, contemplando a organização do espaço, os materiais utilizados e as produções coletivas de estudantes e docentes. Considerando o papel da pesquisadora como mediadora das oficinas, foram selecionadas imagens que evidenciam aspectos centrais da implementação do produto.

Foto 1- Organização prévia dos materiais utilizados na oficina, dispostos de forma a subsidiar as atividades pedagógicas propostas.



Fonte: elaborada pela autora (2026)

Foto 2 - Organização do espaço em círculo, com ambientação pedagógica marcada por materiais e frases disparadoras no ambiente da oficina.



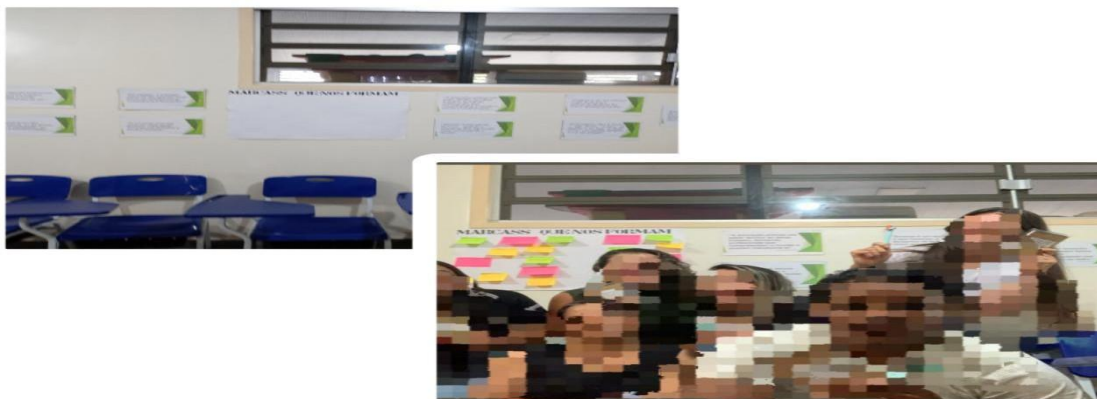
Fonte: elaborada pela autora (2026)

Foto 3- Cartaz coletivo “Quando ensinamos, o que formamos?”, produzido pelos professores.



Fonte: elaborada pela autora (2026)

Foto 4 - Cartaz “As marcas que nos formam”, em sua versão inicial e reconstrução pelos estudantes.



Fonte: elaborada pela autora (2026)

5.1 Avaliação do produto educacional

Leite (2019) destaca que a avaliação de um produto educacional pode ser realizada com base em eixos que abrangem aspectos como a estética e a organização do material, a estrutura dos capítulos, o estilo de escrita, o conteúdo abordado, as propostas didáticas e a criticidade presente no material. A autora enfatiza que essa proposta de avaliação não é de aplicação absoluta, mas sim adaptada de acordo com as características específicas de cada produto educativo. Nesse sentido, os eixos apresentados podem ser ajustados, permitindo que o processo avaliativo mantenha o foco nas interações entre forma e conteúdo, sendo possível adaptar os descritores para cada tipo de material educativo.

Dessa maneira, a avaliação da oficina desta pesquisa, que teve como foco a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das vivências e práticas pedagógicas no estágio supervisionado, teve em mente a proposta de avaliação do produto educacional conforme propõe Leite (2019), em que os descritores adaptados para este projeto foram centrados para refletir os aspectos críticos do currículo, na formação do profissional e da prática pedagógica visando a construção crítica da identidade profissional.

Assim, a avaliação do material educacional/oficina foi organizada em cinco eixos principais:

Eixo A - Organização e forma do produto educacional/ Oficina: serão analisadas a clareza e a acessibilidade das informações, a diversidade dos recursos utilizados, a promoção da interatividade e da participação dos envolvidos, bem como

a adequação do material aos objetivos propostos.

Eixo B – Coerência entre Conteúdo, Etapas e Referencial Teórico: será verificada a articulação dos conteúdos com o referencial teórico adotado, a interligação entre os temas abordados, a contextualização e a relevância das propostas, além da progressão no processo de aprendizagem.

Eixo C – Estilo de mediação e linguagem: serão considerados o uso de linguagem acessível, a presença de dialogicidade nas interações, a adequação da comunicação ao público-alvo e o respeito às experiências prévias dos participantes.

Eixo D – Propostas didáticas e práticas pedagógicas: serão avaliadas a proposição de atividades desafiadoras, a relação com a realidade profissional dos estudantes, a promoção da corresponsabilidade no aprendizado e aplicabilidade prática das ações propostas.

Eixo E – Criticidade e relevância social da formação: serão analisados a promoção da reflexão crítica sobre a prática profissional, a incorporação de dimensões éticas e políticas na formação, a discussão sobre os desafios contemporâneos da profissão e a contribuição para a construção de uma identidade profissional transformadora.

Por fim, foi realizada uma avaliação final do produto educacional, considerando sua efetividade em atingir os objetivos propostos. Como propõe Leite (2019), a oficina foi avaliada por meio da aplicação de um questionário junto aos participantes, para que estes pudessem expressar sua opinião a respeito. O questionário continha perguntas a respeito da organização da oficina, do conteúdo trabalhado, da proposta didática e da criticidade apresentada no apêndice B. Entretanto, compreende-se a avaliação do produto educacional não como um processo conclusivo ou definitivo, mas como parte de uma construção formativa aberta à continuidade, à resignificação e a possíveis aprimoramentos, considerando o caráter processual e inacabado dos produtos educacionais, conforme discute Batalha (2019). Nessa perspectiva, as avaliações positivas atribuídas pelos participantes aos diferentes eixos analisados indicam a relevância, a aplicabilidade e a potencialidade formativa do produto no contexto investigado, sem, contudo, esgotar as possibilidades de reelaboração e ampliação de suas estratégias pedagógicas em outros contextos de aplicação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do técnico em enfermagem tem sido discutida na literatura científica, evidenciando a complexidade da formação técnica em saúde. Neste estudo, investigou-se a construção da identidade profissional deste profissional a partir das práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado, compreendido como espaço estruturante do currículo. A questão que orientou a pesquisa foi: como o estágio supervisionado contribui para a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, numa perspectiva crítica?

Os resultados demonstram que, embora a instituição investigada apresente um PPC alinhado a referenciais críticos e metodologias ativas, sua materialização no estágio supervisionado permanece tensionada pelas condições concretas dos cenários de prática. As falas de docentes e estudantes evidenciam limitações estruturais, organizacionais e institucionais, como a escassez de recursos materiais e humanos, a organização dos serviços de saúde e a necessidade de fortalecimento da dimensão pedagógica do estágio e de reconhecimento do papel docente, de modo que o estudante seja reconhecido prioritariamente em sua condição formativa.

A pesquisa alcançou seus objetivos ao constatar que a identidade profissional se constitui processualmente, atravessada por essas experiências, pelas mediações pedagógicas e pelos desafios estruturais, que ultrapassam a atuação individual dos sujeitos.

Dessa forma, a análise do PPC e do plano de estágio revelou uma proposta curricular fundamentada em referenciais críticos, embora tensionada pelas condições concretas dos serviços de saúde. Nesse contexto, evidenciou-se que a formação da identidade profissional do futuro técnico em enfermagem é fortemente influenciada pelo currículo vivido, marcado pela necessidade frequente de adaptações e improvisações nos cenários de prática, e pelo currículo oculto, expresso nas decisões e escolhas pedagógicas decorrentes dessas adaptações que, ao serem reiteradas no cotidiano, tendem a ser naturalizadas. Esse processo contribui para a constituição de uma identidade profissional de caráter predominantemente instrumental, fragiliza a consolidação da identidade profissional crítica proposta pelo currículo da instituição de ensino e favorece a reprodução de práticas e relações de trabalho historicamente instituídas nos serviços de saúde, mesmo quando o currículo prescrito propõe uma formação crítica.

Como produto educacional, foi desenvolvido um roteiro de oficina pedagógica voltado à reflexão sobre a identidade profissional, cujo potencial transformador reside em seu conteúdo e em sua inserção no estágio supervisionado, ao articular criticamente teoria e prática. Seu caráter inovador decorre da lacuna identificada na literatura sobre identidade profissional na formação inicial, especialmente no estágio supervisionado, predominando estudos voltados ao profissional inserido no exercício da profissão. A avaliação do produto evidenciou elevada aceitação, sendo reconhecido pelos participantes como um espaço formativo significativo.

Embora haja reconhecimento do esforço docente e do envolvimento dos estudantes, a consolidação dessa identidade profissional crítica ainda é atravessada por limites objetivos que ultrapassam a atuação individual dos sujeitos envolvidos. Os docentes mobilizam esforços para aproximar e equilibrar as dimensões vivida e prescrita do currículo crítico institucional frente às condições reais dos serviços em saúde, evidenciando a necessidade de valorização do trabalho docente, da ampliação de espaços coletivos de diálogo e planejamento pedagógico e do fortalecimento da integração entre instituições formadoras e serviços de saúde.

Compreende-se, portanto, que a formação profissional não pode ser atribuída exclusivamente ao esforço individual de docentes ou estudantes, mas deve ser concebida como um processo coletivo, institucional e intersetorial. Reforça-se nesse contexto, destaca-se a necessidade de fortalecer políticas institucionais de formação continuada docente, de acompanhamento das condições de formação e de corresponsabilização entre instituições formadoras, serviços de saúde e instâncias representativas da enfermagem, assegurando condições efetivamente formativas nos cenários de prática.

Evidencia-se, ainda, a necessidade de ampliar os estudos sobre a construção da identidade profissional do estudante, incluindo a identidade profissional do enfermeiro na docência, enquanto formador de identidades profissionais. Sugere-se, ainda, que futuras investigações analisem a identidade profissional como um processo longitudinal e contínuo, desde o ingresso do estudante no curso e ao longo de toda a trajetória formativa, incluindo o estágio supervisionado, favorecendo a superação da dicotomia entre teoria e prática e o fortalecimento de uma formação mais integrada, reflexiva, crítica e alinhada ao currículo crítico.

Por fim, compreende-se que a construção da identidade profissional do

técnico em enfermagem constitui um processo histórico, social e contínuo, no qual o estágio supervisionado assume papel central como espaço de mediação entre o currículo e a realidade do trabalho. Mais do que espaço pedagógico, o estágio configura-se como dispositivo formativo atravessado por disputas de sentidos sobre o cuidado e a profissão, o que reforça a necessidade de fortalecer a integração ensino-serviço e de reconhecer o estágio como componente estratégico da formação em saúde. Assim, a formação técnica em enfermagem reafirma-se como um processo coletivo, ético e politicamente comprometido com a constituição de identidades profissionais críticas, reflexivas e socialmente transformadoras.

REFERÊNCIAS

- ADAMY, E. K.; CUBAS, M. R. Os sentidos da inovação tecnológica no ensino e na prática do cuidado em enfermagem: reflexões do 18º SENADEN e 15º SINADEN. In: **O panorama nacional da formação em enfermagem: diretrizes curriculares nacionais da formação técnica e da graduação**. Brasília, DF: Editora Aben, 2023. 74 p. DOI: <https://doi.org/10.51234/aben.23.e20>.
- AFONSO, S. R.; CARVALHO, M. L. A tendência da formação do técnico em enfermagem do estado de São Paulo, segundo planos curriculares de 1973 a 2012. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, 2023, v. 2, n. 23, p. 1-17, e13770, 2023
- AZEVEDO, R. O. M.; OLIVEIRA, E. S.; PANTOJA, A. M. S. A superação do tecnicismo em uma perspectiva de formação humana integral na educação profissional e tecnológica. **Revista Intersaberes**, v. 14, n. 31, p. 289-303, 2019
- BARROS, A. S.; HEROLD JUNIOR, C. O estágio curricular como momento prático no curso técnico de enfermagem: unidade entre teoria e prática? **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 122-139, 2013.
- BARROS, Douglas. **O que é identitarismo?** São Paulo: Boitempo, 2024.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATALHA, Eliana Ratto de Castro. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. 2019. 44 f. Guia (Produto Educacional de Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Ciências e Tecnologias da Educação, Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Câmpus Pelotas Visconde da Graça, Pelotas, 2019.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. NOGUEIRA, F. **Projeto de Lei nº 2.762**, de 2019. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2019. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra. Acesso em: 30 abr. 2026.
- BRASIL. **Lei nº 11.788**, de 25 de setembro de 2008. Brasília, DF: Presidência da República, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 14.434**, de 4 de agosto de 2022. Brasília, DF: Presidência da República, 2022.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 6 jan. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Brasília, DF: MEC, 2023. Disponível em: <https://cnct.mec.gov.br/cursos/curso?id=6>. Acesso

em: 01 maio 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 19, de 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/163673>. Acesso em: 01 maio 2026.

Clavatta, M.; Frigotto, G.; Ramos, M. **O trabalho como princípio educativo**. Disponível em: <http://www.pb.iffarroupilha.edu.br>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Decreto nº 94.406/1987**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Dados da Enfermagem: enfermagem em números**. Disponível em: <https://velox.cofen.app/analytics/public/dashboard/7ee9b807-ce3a-460c-a05c-91430380eac2?conselho=&data=2026-05-02>. Acesso em: 01 maio.2026

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Lei nº 7.498/1986**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Parecer normativo nº 001/2019**. Brasília, DF, 2019.

COFEN. Conselho Federal de Enfermagem. **Resolução nº 218/1999**. Disponível em: <https://www.cofen.gov.br>. Acesso em: 23 jan. 2025.

COFEN. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM (COFEN). Câmara Técnica de Educação e Pesquisa. **Parecer nº 47/2018/CTEP/COFEN**. Brasília, DF, 2018.

COFEN. CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Parecer nº 114/2019**. Brasília, 2019.

Creswell, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de curso: curso técnico em enfermagem**. Brasília, 2017.

Escurra, M. F. O trabalho como categoria fundante do ser social. **Verinotio**, n. 22, p. 12-28, 2016.

Fioramonte, G. L. N.; Pinto, A. A. M.; Marin, M. J. S. Percepção de egressos sobre a formação do técnico de enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 76, n. 5, p. 1-8, 2023

Freire, P. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

JOAQUIM, F. F.; CAMARGO, M. R. R. M. Revisão bibliográfica: oficinas. **Educação em Revista**, v. 36, e218538, 2020

LEITE, P. S. C. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Aberto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019

LEONE, N. M.; LEITE, Y. U. F. O início da carreira docente. **Pesquiseduca**, v. 3, n. 6, p. 236-259, 2011.

LIMA, I. N. Modalidades do currículo: currículo formal x currículo real – concepções e características em sua construção. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 5, p. 229–241, 2023.

LOPES, M. J. M.; LEAL, S. M. C. A feminização persistente na qualificação da enfermagem brasileira. **Cadernos Pagu**, n. 24, p. 105–125, 2005

MARQUES, D. H. G.; SANCHES, K. L. Naturalização do sofrimento como estratégia defensiva coletiva: vivências de servidores da educação profissional e tecnológica. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 12, n. 4, p. 1991-2011, 2026.

MENEGARDE, M.; RODRIGUES, R. M.; CONTERNO, S. F. R. Avaliação da formação no curso técnico em enfermagem. **Educação em Revista**, v. 40, e37629, 2024.

MORAES, R. S. A formação profissional do enfermeiro docente. **Revista Científica Multidisciplinar**, ano 5, ed. 6, v. 12, p. 72-82, 2020.

OGUISSO, T.; FREITAS, G. F. Cuidado: essência da identidade profissional. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 50, n. 2, p. 188-193, 2016.

OLIVEIRA, B. G. R. B. A passagem pelos espelhos. **Texto & Contexto Enfermagem**, v. 15, n. 1, p. 170-173, 2006.

PIRES, D. A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 62, n. 5, p. 739-744, 2009.

PORTO, I. S. Identidade da enfermagem. **Escola Anna Nery**, v. 8, n. 1, p. 111-117, 2004

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poíesis**, v. 3, n. 3-4, p. 5-24, 2005/2006.

SANTOS, L. S. C.; OLIVEIRA, B. K. F.; WATANABE, M. Wanda de Aguiar Horta: revisão histórica e influência científica no período de consolidação da enfermagem como ciência no Brasil, 1960 a 1999. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 12, p. 1-10, 2022.

SANTOS, Ú. P. P. et al. Um repensar sobre a formação do técnico de enfermagem. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 21, p. 1-12, 2021.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL

ROTEIRO DE
OFICINA PEDAGÓGICA

Identidade, Currículo e Prática:

Ressignificando o Estágio Supervisionado em Enfermagem



DIÁLOGO

Promove a escuta ativa e a troca de experiências como base da construção do conhecimento.



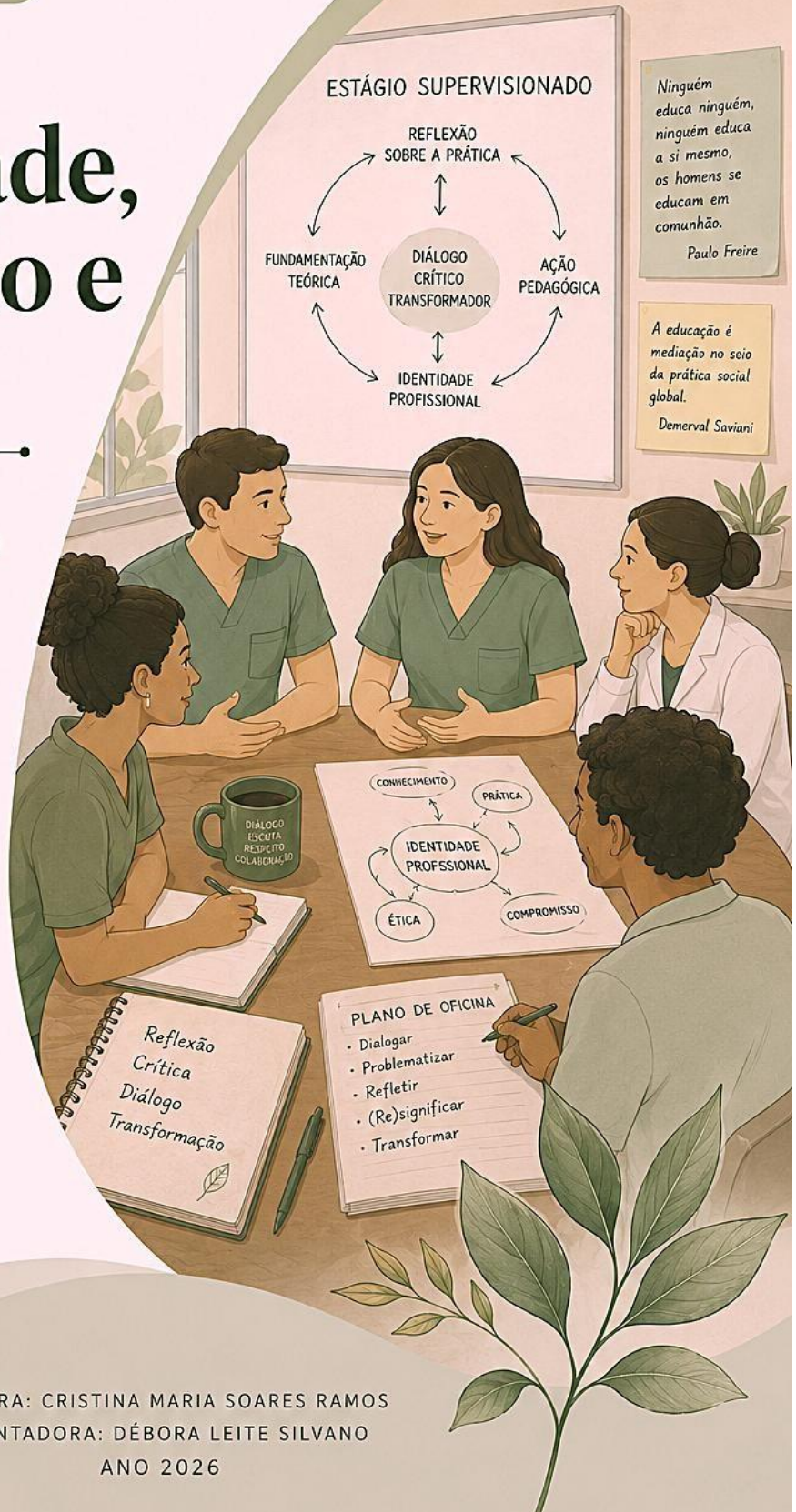
REFLEXÃO CRÍTICA

Incorpora teorias críticas para compreender a realidade e transformar a prática profissional.



IDENTIDADE PROFISSIONAL

Fortalece a identidade dos estudantes técnicos de enfermagem no contexto do estágio supervisionado.



APRESENTAÇÃO

O presente produto educacional, intitulado **“Identidade, Currículo e Prática: Ressignificando o Estágio Supervisionado em Enfermagem”**, foi desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) com a finalidade de subsidiar práticas formativas críticas no âmbito do estágio supervisionado do curso técnico em enfermagem.

O material consiste em um roteiro detalhado de oficinas pedagógicas voltadas a estudantes e docentes, fundamentado em uma perspectiva crítica e dialógica de educação, compreendendo o estágio supervisionado como espaço de formação humana, construção identitária e produção de sentidos.

A proposta considera que a formação profissional não se limita à aprendizagem técnica, sendo atravessada por dimensões relacionadas ao currículo vivido, ao currículo oculto, às relações estabelecidas nos cenários de prática e às experiências que mobilizam o fazer, o pensar e o sentir.

As oficinas foram estruturadas de modo a favorecer:

- a reflexão crítica sobre o estágio supervisionado;
- a problematização das práticas pedagógicas;
- a análise das experiências vividas nos cenários de prática;
- a identificação de aprendizagens implícitas;
- a compreensão das marcas formativas produzidas durante o

percurso formativo.

O roteiro foi elaborado de forma aplicável e replicável, possibilitando sua utilização em diferentes contextos formativos relacionados à educação profissional em saúde. Ferramentas de inteligência artificial generativa foram utilizadas como apoio na organização textual, revisão linguística e elaboração preliminar de elementos gráficos deste produto educacional, sob supervisão e revisão crítica das autoras.

OBJETIVOS DO PRODUTO EDUCACIONAL

Objetivo Geral

Promover processos formativos críticos e reflexivos sobre o estágio supervisionado na formação técnica em enfermagem, favorecendo a compreensão das relações entre currículo, prática pedagógica e construção da identidade profissional.

Objetivos Específicos

- Problematicar experiências vivenciadas no estágio supervisionado;
- Refletir sobre aprendizagens explícitas e implícitas presentes nos cenários de prática;
- Favorecer a construção de espaços dialógicos de escuta e partilha;
- Possibilitar a análise das marcas formativas produzidas no fazer, no pensar e no sentir;
- Promover reflexões sobre o papel docente na formação profissional;
- Incentivar processos de ressignificação das práticas pedagógicas no estágio supervisionado.



ORGANIZAÇÃO GERAL DAS OFICINAS

Público-alvo	Estudantes do Curso Técnico em Enfermagem em fase de conclusão do estágio supervisionado; Docentes que atuam no estágio supervisionado.
Número sugerido de participantes	Entre 5 e 20 participantes por oficina.
Tempo estimado	Oficina com estudantes: 4 horas e 30 minutos. Oficina com docentes: 8 horas.
Organização do espaço	Sugere-se que as oficinas sejam realizadas em ambiente acolhedor amplo, silencioso e organizado de forma a favorecer: • circulação; • interação entre os participantes; • rodas de conversa; • construção coletiva; • exposição de materiais. Sempre que possível, recomenda-se a disposição das cadeiras em círculo.
Materiais gerais necessários	• Projetor multimídia; • Computador; • Caixa de som (opcional); • Cartolinas; • Cartões coloridos; • Barbante colorido; • Canetas hidrocor; • Fita adesiva; • Post-its; • Tesoura; • Impressões de frases disparadoras.

OFICINA PEDAGÓGICA COM ESTUDANTES

Tema: “Identidade, currículo e prática: o estágio supervisionado e a construção da identidade profissional”

MOMENTO 1

ESCOLHA E IDENTIDADE PROFISSIONAL: O INÍCIO DO PERCURSO FORMATIVO

- **Tempo previsto:** 30 minutos.
- **Objetivo do momento:** favorecer a ambientação dos participantes e problematizar as motivações relacionadas à escolha do curso técnico em enfermagem, reconhecendo que a identidade profissional começa a ser construída antes mesmo da inserção no estágio supervisionado.
- **Recurso pedagógico dialógico:** Teia das escolhas e trajetórias
- **Estratégia metodológica:** Produção e socialização de narrativas formativas mediadas pelo diálogo.
- **Materiais necessários:** 1 rolo de barbante colorido e cadeiras organizadas em círculo.

Preparação do ambiente

Antes do início da atividade:

- organizar as cadeiras em círculo;
- deixar o barbante visível no centro do espaço;
- garantir ambiente acolhedor e sem interrupções.

Desenvolvimento da atividade

Etapa 1 – Acolhimento inicial

A mediadora deverá apresentar brevemente a proposta da oficina, explicando que o encontro será um espaço de diálogo, reflexão e partilha de experiências relacionadas ao estágio supervisionado.

Sugere-se que a mediadora destaque que não existem respostas certas ou erradas, mas diferentes experiências e sentidos produzidos ao longo da formação.

Etapa 2 – Apresentação do dispositivo pedagógico

A mediadora deverá apresentar o barbante como símbolo das trajetórias que conectam os participantes. Sugestão de fala: “Toda trajetória profissional começa por uma escolha. Antes mesmo do estágio, cada um de vocês já carregava expectativas, desejos, experiências e motivações que influenciaram a decisão de ingressar na enfermagem. Este fio simboliza justamente esse início.”

Etapa 3 – Construção da teia simbólica

A mediadora deverá iniciar a dinâmica segurando a ponta do barbante e completando a frase:

“Eu escolhi fazer o curso técnico em enfermagem porque...”

Após sua fala:

- a mediadora mantém uma extremidade do barbante em suas mãos;
- entrega o rolo para outro participante;
- o participante repete a dinâmica;
- o processo continua até que todos participem.

Durante a atividade, recomenda-se que a mediadora:

- incentive falas espontâneas;
- acolha emoções e silêncios;
- evite julgamentos ou interrupções;
- estimule a escuta entre os participantes.

Etapa 4 – Reflexão coletiva

Ao final da dinâmica, a mediadora deverá convidar o grupo a observar a teia formada.

Sugestão de problematização: “Embora cada participante tenha uma motivação singular, todos estão conectados por uma mesma trajetória formativa. O que essa teia representa para vocês?”

Etapa 5 – Encerramento reflexivo do momento

A mediadora finaliza destacando que:

- a identidade profissional começa a ser construída antes do estágio;
- as experiências pessoais atravessam a formação;
- o processo formativo é coletivo e relacional.

Figura 2. Dinâmica Fio da Escolha



OBJETIVO:
Problematizar as motivações que atravessam a escolha pelo curso técnico em enfermagem, reconhecendo os estudantes como sujeitos históricos e evidenciando que a construção da identidade profissional se inicia antes da inserção no estágio.



ESTRATÉGIA
Produção e socialização de narrativas formativas, mediadas pelo diálogo.



TEMPO
30 minutos



MATERIAL
1 rolo de barbante colorido



COMO ACONTECE

1. Todos em círculo.
2. A mediadora segura a ponta do barbante e completa: “Eu escolhi fazer o curso técnico em enfermagem porque...”.
3. Entrega o novelo a outra pessoa.
4. Cada participante segura o barbante, completa a frase e passa o novelo ao próximo.
5. Ao final, todos estão conectados por um único fio contínuo.



DICA PARA A MEDIADORA
Incentive respostas curtas e espontâneas.
Valorize todas as falas e mantenha o clima acolhedor e respeitoso.



“ Embora cada estudante tenha uma motivação singular, todos compartilham a mesma linha de início da formação e da construção da identidade profissional. ”

MOMENTO 2

VIVÊNCIAS PROBLEMATIZADAS: O IMPROVISO DO CUIDADO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- **Tempo previsto:** 2 horas.
- **Objetivo do momento:** Problematizar o improviso do cuidado como expressão das condições concretas do estágio supervisionado, favorecendo a reflexão crítica sobre aprendizagens explícitas e implícitas produzidas nesse contexto.
- **Recurso pedagógico:** Situação-problema mediada por roda de conversa.
- **Estratégia metodológica:** Problematização de situações concretas do cotidiano do estágio supervisionado.
- **Materiais necessários:** Projetor multimídia, computador, slide com a situação-problema, cartões coloridos e canetas.

Preparação do ambiente

- Organizar cadeiras em círculo;
- projetar previamente o slide da situação-problema;
- disponibilizar cartões e canetas.

Desenvolvimento da atividade

Etapa 1 – Apresentação da situação-problema

A mediadora deverá ler a situação de forma pausada.

Situação-problema

“Durante um plantão, o professor pede ao estudante que prepare o material para o banho no leito. Quando ele chega ao posto de enfermagem, percebe que faltam vários materiais importantes. Para não deixar o paciente sem atendimento, o docente decide improvisar. O banho é realizado, o paciente recebe o cuidado, mas não houve espaço para um momento de diálogo e reflexão sobre o cuidado improvisado.”

Após a leitura, a mediadora deverá solicitar que os participantes permaneçam alguns minutos em silêncio, refletindo sobre a situação.

Etapa 2 – Problematização inicial

A mediadora deverá introduzir a discussão por meio da seguinte provocação:

“O que aparece de forma clara nessa situação e o que permanece invisível?”

Etapa 3 – Discussão sobre o visível

Perguntas disparadoras:

- O que aconteceu de forma explícita na situação?
- O que essa cena revela sobre o cotidiano do estágio?
- Que dificuldades estruturais aparecem?
- Como o improviso é percebido nos cenários de prática?

Durante essa etapa, recomenda-se que a mediadora:

- incentive a participação coletiva;
- estimule diferentes pontos de vista;

Etapa 4 – Discussão sobre o invisível

Perguntas disparadoras:

- O que está sendo ensinado, mesmo sem intencionalidade pedagógica explícita?
- O que se naturaliza quando o imprevisto passa a compor o cotidiano do estágio?
- Que valores e práticas podem ser incorporados sem reflexão?
- Como essas experiências podem influenciar a atuação profissional futura?

Sugere-se que a mediadora problematize:

- currículo oculto;
- naturalização da precariedade;
- adaptação às condições de trabalho;
- formação crítica.

Etapa 5 – Síntese coletiva

Cada estudante deverá elaborar uma frase respondendo:

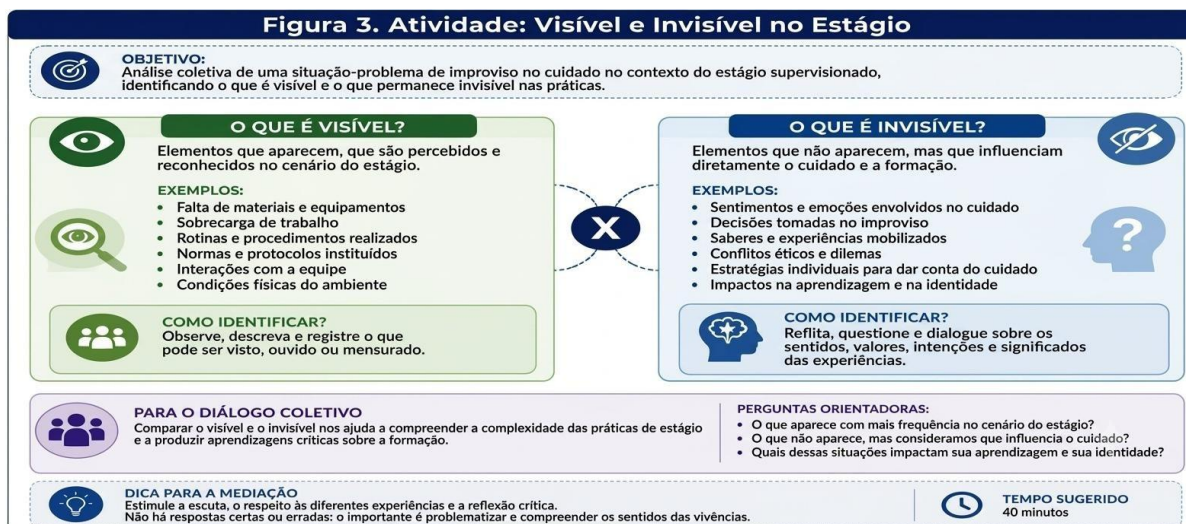
“O que aprendi sobre o que é visível e invisível no estágio?”

As frases poderão ser:

- lidas em voz alta;
- registradas em cartolina;
- organizadas em mural coletivo.

Etapa 6 – Encerramento reflexivo do momento

A mediadora deverá finalizar retomando a importância da reflexão crítica no processo formativo: “O imprevisto pode parecer apenas uma adaptação necessária, mas também produz aprendizagens, valores e modos de compreender o cuidado. Refletir sobre essas experiências é fundamental para que elas não sejam naturalizadas.”



MOMENTO 3

MARCAS QUE NOS FORMAM NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- Tempo previsto: 2 horas.
- **Objetivo do momento:** Refletir sobre as aprendizagens produzidas no estágio supervisionado, reconhecendo as experiências vividas como marcas formativas relacionadas ao fazer, ao pensar e ao sentir.
- **Recurso pedagógico:** Produção de narrativas formativas e construção coletiva de cartaz.
- **Estratégia metodológica:** Roda de conversa dialógica.
- **Materiais necessários:** Cartões coloridos, cartolina, fita adesiva e canetas hidrocor.

Organização dos cartões



Desenvolvimento da atividade

Etapa 1 – Mobilização inicial

A mediadora deverá introduzir a reflexão com a seguinte fala:

“No estágio, vocês não aprendem apenas técnicas. Também aprendem observando, convivendo, sentindo e refletindo sobre diferentes situações.”

Etapa 2 – Produção das marcas formativas

Cada estudante deverá registrar:

- uma aprendizagem relacionada ao fazer;
- uma aprendizagem relacionada ao pensar;
- uma aprendizagem relacionada ao sentir.

Os registros deverão ser feitos nos cartões correspondentes.

Etapa 3 – Construção do cartaz coletivo

Os participantes deverão fixar os cartões em um mural intitulado:

“Marcas que nos formam”

Durante a construção do cartaz, recomenda-se que a mediadora:

- incentive a observação das aproximações entre experiências;
- destaque a diversidade das trajetórias;
- problematize os sentidos produzidos coletivamente.

Etapa 4 – Leitura coletiva e reflexão compartilhada

A mediadora deverá conduzir uma leitura coletiva do painel.

Sugestão de problematização:

“Que marcas estão sendo produzidas durante o estágio? Como essas experiências contribuem para a construção da identidade profissional?”

Etapa 5 – Encerramento

Finalizar destacando que:

- o estágio produz marcas formativas;
- a identidade profissional é construída nas relações e experiências;
- reconhecer essas marcas favorece processos formativos mais conscientes.

Figura 4. Cartões das Aprendizagens: fazer, pensar e sentir

OBJETIVO:
Reflexão individual e partilha sobre aprendizagens nas dimensões do fazer, pensar e sentir, identificando o que o estágio possibilitou aprender.

COMO UTILIZAR:
Cada participante escolhe um ou mais cartões, responde à pergunta orientadora e registra palavras, frases ou ideias.

CARTÃO VERDE – FAZER	CARTÃO AZUL – PENSAR	CARTÃO AMARELO – SENTIR
Aprendizagens construídas na prática e na observação do cuidado, relacionadas ao desenvolvimento de habilidades e competências.	Aprendizagens produzidas pela reflexão e análise das experiências vividas, envolvendo atribuição de sentidos à prática e compreensão crítica.	Aprendizagens vinculadas às dimensões éticas, afetivas e valorativas presentes no cuidado e na construção da identidade profissional.
PERGUNTA ORIENTADORA: O que aprendi fazendo ou observando?	PERGUNTA ORIENTADORA: O que essas experiências me fizeram pensar?	PERGUNTA ORIENTADORA: O que essas experiências me fizeram sentir?
EXEMPLOS DE REGISTROS - Realizei procedimentos que antes não conhecia. - Aprendi a organizar o tempo e as prioridades do cuidado. - Desenvolvi mais segurança ao me comunicar com pacientes e equipe. - Aprimorei minha escuta e presença no cuidado.	EXEMPLOS DE REGISTROS - Passar a compreender melhor as decisões da equipe. - Perceber como o contexto influencia o cuidado. - Refletir sobre meus valores e escolhas profissionais. - Questionar práticas que antes eu aceitava naturalmente.	EXEMPLOS DE REGISTROS - Senti alegria ao ver uma melhora do paciente. - Enfrentei medo e insegurança em situações novas. - Senti empatia e me coloquei no lugar do outro. - Tive frustrações, mas também superações.

PARA O COMPARTILHAMENTO
Cada participante compartilha suas aprendizagens no grande grupo. Promova a escuta ativa, o reconhecimento das experiências e o respeito às diferentes vivências.

SUGESTÕES PARA A MEDIAÇÃO

- Garanta tempo para todos compartilharem.
- Valorize as emoções e os sentidos atribuídos.
- Estimule relações entre as experiências apresentadas.

DICA Os cartões podem ser impressos em cores, plastificados ou confeccionados em papel cartão. Deixe-os visíveis em um varal ou sobre a mesa durante a atividade.

TEMPO SUGERIDO
30 minutos

OFICINA PEDAGÓGICA COM DOCENTES

MOMENTO 1

TECENDO CONEXÕES

- **Tempo previsto:** 1 hora.
- **Objetivo do momento:** Favorecer um ambiente de acolhimento, escuta, interação e confiança para a partilha das trajetórias que motivaram a escolha pela docência enfermagem.
- **Recurso pedagógico:** Teia simbólica de memórias.
- **Estratégia metodológica:** Roda de conversa mediada pelo diálogo.
- **Desenvolvimento da atividade:** A dinâmica deverá ocorrer de modo semelhante à oficina dos estudantes.

A mediadora deverá solicitar que os docentes completem a frase:

“Escolhi a docência em enfermagem porque...”

Ao final, deverá problematizar:

- os sentidos atribuídos à docência;
- as trajetórias profissionais;
- as marcas que atravessam o ensinar.

Encerramento reflexivo do momento: A mediadora finaliza destacando que:

- acolher e reconhecer as trajetórias docentes como parte do processo formativo;
- embora as trajetórias e escolhas docentes sejam singulares, seus percursos se entrecruzam na construção coletiva das experiências compartilhadas.

Figura 5. Momento 1 – Tecendo Conexões



MOMENTO 2

VIVÊNCIAS PROBLEMATIZADAS: O IMPROVISO DO CUIDADO NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

- **Tempo previsto:** 2 horas e 40 minutos.
- **Objetivo do momento:** Problematizar o improviso no cuidado e suas implicações para o ensino e para a formação profissional no estágio supervisionado.
- **Recurso pedagógico:** Situação-problema mediada por roda de conversa.
- **Estratégia metodológica:** Problematização de situações concretas do cotidiano do estágio supervisionado.
- **Materiais necessários:** Projetor multimídia, computador, slide com a situação-problema, cartões coloridos e canetas.

Preparação do ambiente

- Organizar cadeiras em círculo;
- projetar previamente o slide da situação-problema;

- disponibilizar cartões e canetas.
- **Desenvolvimento da atividade**

A mesma situação-problema apresentada aos estudantes deverá ser retomada com os docentes.

A mediadora deverá conduzir a discussão enfatizando:

- condições concretas do estágio;
- práticas pedagógicas;
- aprendizagens implícitas;
- currículo oculto;
- naturalização do improviso.

Perguntas disparadoras:

- O que os docentes ensinam mesmo sem intenção explícita?
- Como o improviso influencia a formação profissional?
- Que valores são transmitidos nos cenários de prática?

Etapa 5 – Síntese coletiva

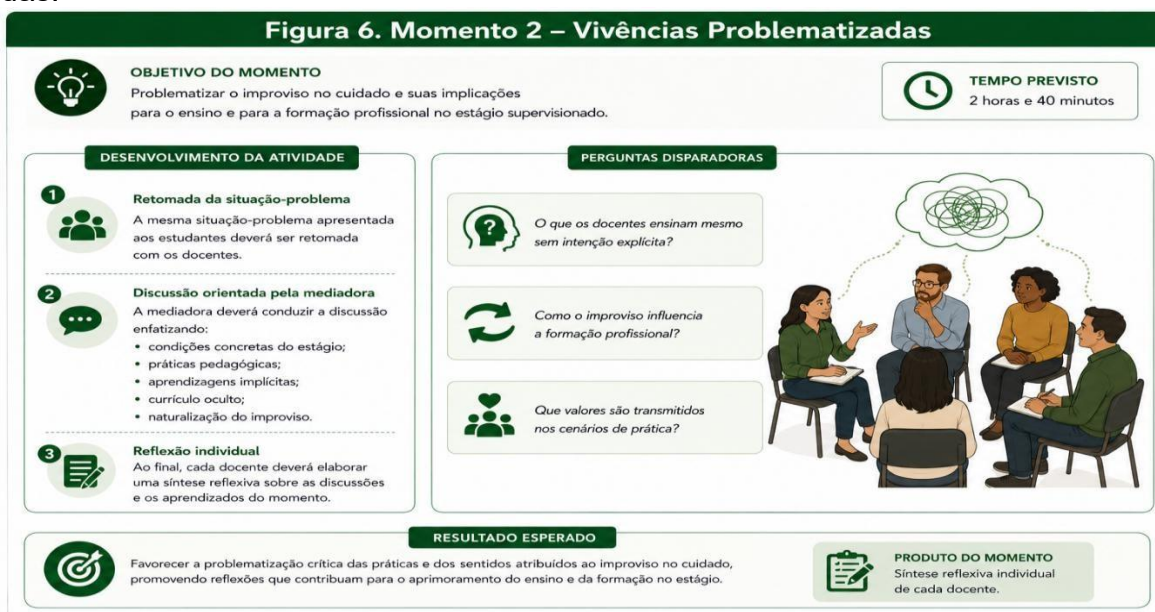
Cada docente deverá elaborar uma síntese reflexiva.

A síntese poderá ser:

- compartilhada em voz alta;

Etapa 6 – Encerramento reflexivo

A mediadora deverá finalizar retomando a importância da reflexão crítica no processo formativo: “O improviso pode parecer apenas uma adaptação necessária, mas também produz aprendizagens, valores e modos de compreender o cuidado. Refletir sobre essas experiências é fundamental para que elas não sejam naturalizadas.”



MOMENTO 3

IDEIAS QUE NOS MOVEM

- Tempo previsto: 1 hora e 40 minutos.
- **Objetivo do momento:** Estimular reflexão sobre a própria prática docente e sua relação com a construção da identidade profissional do estudante.
- **Recurso pedagógico:** Roda de conversa.
- **Estratégia metodológica:** Problematização das práticas docentes, mediadas pelo diálogo, a partir da escolha e produção de sentido de frases disparado-ras.
- **Materiais necessários:** Frases contextualizadas com as vivências do estágio, inspiradas em autores críticos da educação, e dispostas no ambiente da oficina e fita adesiva.
- **Preparação do ambiente:** As frases deverão ser distribuídas previamente pelo espaço.

Sugestões de frases disparadoras

- “O currículo não é neutro.”
- “Ensinar também é um ato político.”
- “O estágio é espaço de construção identitária.”
- “Formar é também formar-se.”

Desenvolvimento da atividade

Etapa 1 – Escolha da frase

Cada docente deverá escolher a frase com a qual mais se identifica.

Etapa 2 – Reflexão individual

Os participantes deverão refletir sobre:

- porque escolheram a frase;
- como ela dialoga com sua prática;
- que sentidos produz em sua atuação docente.

Etapa 3 – Socialização

Cada docente compartilha suas reflexões com o grupo.

A mediadora deverá:

- incentivar conexões entre as falas;
- problematizar concepções de ensino;
- estimular a reflexão crítica.

Etapa 4 – Encerramento

A mediadora finaliza destacando:

- a docência como prática ética e política;
- os sentidos produzidos no ensinar;
- a relação entre prática pedagógica e formação da identidade profissional do estudante.



MOMENTO 4

O QUE FORMAMOS QUANDO ENSINAMOS?

- **Tempo previsto:** 1 hora e 30 minutos.
- **Objetivo do momento:** Refletir sobre as marcas produzidas pela prática docente na formação da identidade profissional dos estudantes.
- **Recurso pedagógico:** Produção de narrativas formativas e construção coletiva de cartaz.
- **Estratégia metodológica:** Roda de conversa dialógica.
- **Materiais necessários:** Cartões coloridos, cartolina e fita adesiva;
- **Desenvolvimento da atividade**

Etapa 1 – Reflexão inicial

A mediadora deverá iniciar com a seguinte problematização:

“Ao ensinar, que marcas formativas são produzidas nos estudantes e como elas influenciam a construção da identidade profissional?”

Etapa 2 – Produção das narrativas

Os docentes deverão registrar nos cartões marcas relacionadas:



Etapa 3 – Construção do cartaz coletivo

Os cartões deverão compor um mural intitulado: “O que formamos quando ensinamos?”

Etapa 4 – Reflexão compartilhada

Sugestões de problematização:

- Que marcas os docentes desejam produzir?
- O que os estudantes efetivamente aprendem?
- Que relações existem entre ensinar e formar?

Etapa 5 – Encerramento reflexivo do momento

A mediadora deverá finalizar destacando:

- o caráter relacional da formação;
- a docência como prática formativa;
- a importância da reflexão crítica sobre o ensinar.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação das oficinas pedagógicas possibilita compreender o estágio supervisionado como espaço de produção de sentidos e construção identitária.

Este roteiro pedagógico não se encerra em si mesmo; propõe um movimento contínuo de reflexão e transformação. Ao sistematizar o estágio supervisionado em Enfermagem como espaço de práxis, evidencia que a construção da identidade profissional é um processo coletivo, atravessado pelo diálogo e pela subjetividade dos sujeitos envolvidos.

Mais do que um conjunto de momentos formativos, constitui-se como um dispositivo de escuta e enfrentamento das tensões cotidianas que moldam a identidade profissional do futuro técnico em Enfermagem. A proposta convida o estudante a repensar suas vivências e ressignificá-las, e o docente a assumir seu papel como mediador crítico.

APÊNDICE B – Quadro de sistematização dos códigos temáticos que formam as categorias analíticas.

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 1	Roda de conversa	[CD01]	Mas está tendo falta de material para a punção venosa. Também não estava tendo esparadrapo e estava sendo necessário improvisar	Falta recurso material
Professor 2	Roda de conversa	[CD02]	Quando eu consegui sair de lá...foi uma sobrecarga mental e física tão grande que eu não tinha mais nem o que falar e aí uma aluna fala como assim, você não vai conversar com a gente? Agora não consigo! Aquilo ali é insalubre.	Ruptura do diálogo pedagógico por esgotamento físico e mental docente.
Professor 3	Roda de conversa	[CD03]	Eu falei vou improvisar aqui, peguei papel toalha, cobri o equipo todinho e expliquei para as alunas. É falta de profissionais, a demanda é muito grande, há muito esgotamento mental, físico. É falta de recurso humano, falta de recurso no material, falta de um setor organizado... tem setores que tem condições insalubre.	Falta de recursos humanos, materiais e estruturais.
Professor 2	Roda de conversa	[CD4]	E é difícil, porque se você for fora da curva, quero transformar, quero ser um profissional diferente, mas chega uma hora que você também cansa, se esgota, parece que você está secando gelo.	Desgaste profissional
Professor 4	Roda de conversa	[CD5]	A gente cansa de dar murro em ponta de faca.	Desgaste profissional
Professor 5	Roda de conversa	[CD6]	Improviso...faço o que tiver ali, mas eu tenho que resolver o problema na hora. Tem que fazer com recurso ou não. Prioridade é o paciente, não é a situação.	Adaptação e improviso
Professor 6	Roda de conversa	[CD7]	Muitas vezes a gente não é tratado bem.	Percepção de acolhimento do docente

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 6	Roda de conversa	[CD8]	Cada um quer que o professor faça do jeito dele. Estamos lá como professores... para dar o que está no currículo... falta a autonomia da nossa parte, que não nos dar.	Percepção de limitação da autonomia docente.
Professor 5	Roda de conversa	[CD9]	Vão ter que passar pela rede privada. eles não têm o entendimento do que são protocolos. A gente não tem tempo de ensinar.	Protocolos da rede privada
Professor 5	Roda de conversa	[CD10]	A gente tem que dizer para o nosso aluno, a gente está aqui não é para mudar a rotina do setor não, mas nós vamos fazer da forma certa.	Orientação de seguir procedimentos corretos sem alterar a rotina do setor.
Professor 5	Roda de conversa	[CD11]	Falta o apoio da parte superior em valorizar os profissionais que são os professores de enfermagem e quando a gente tem o conhecimento de fato do que é a assistência, do que é importante, do que é indicador, do que é protocolo dentro da parte assistencial a gente consegue trazer isso para parte pedagógica e a gente consegue entender e formar... A gente produzindo sujeitos e novas possibilidades...mas quando a gente produz o aluno, a gente o produz para o mercado de trabalho. Porque senão terá um monte de gente que está formando que não vai conseguir emprego.	Articulação entre experiência assistencial, formação pedagógica e inserção no mercado de trabalho.
Professor 7	Roda de conversa	[CD12]	No pensar- não só para formar profissionais para mão de obra. Preocupar com a ética, postura, respeito, a humanização dos cuidados.	Formação ética e humanizada
Professor 8	Roda de conversa	[CD13]	O pensar- Quando compreendemos o nosso papel com o paciente, há uma grande responsabilidade em mostrar o jeito certo de fazer e porque fazemos. O sentir- quando fazemos com dedicação, carinho e respeito deixamos do nosso legado.	Formação ético e humana

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 9	Construção coletiva de cartaz	[CD14]	O pensar- aprendi formas dinâmicas de ensinar. No sentir- ser menos ansiosa e mais paciente, não tenho que dar conta de tudo, a olhar para cada um de forma individual, cada um tem sua história. curso pode representar uma mudança de vida para eles.	Aperfeiçoamento das metodologias de ensino, e compreensão da singularidade discente.
Professor 10	Construção coletiva de cartaz	[CD15]	No pensar- proporcionar saúde física. No sentir- termos sempre humildade e curiosidade para aprender e ensinar os outros.	Compromisso com saúde física do paciente e reconhecimento do aprendizado mútuo.
Professor 11	Construção coletiva de cartaz	[CD16]	No fazer- acolhida com os estudantes, o planejamento do estágio, valorizar as experiências para poder maximizar as oportunidades de um trabalho muito melhor. Pensar- a revisão sobre o próprio trabalho, que não basta somente fazer, saber por que é feito.	Acolhimento discente, com planejamento reflexivo, e autorreflexão do aprendizado
Professor 5	Construção coletiva de cartaz	[CD17]	Fazer acolhimento dos alunos com humanização. Pensar antes de executar, não são máquinas para estarem só na execução. Pensem o tipo de profissionais que eles querem ser para o futuro.	Acolhimento do discente e autorreflexão do aprendizado
Professor 6	Construção coletiva de cartaz	[CD18]	No pensar- que estagiem com mais autonomia segurança, responsabilidade e leveza. No sentir- se sintam mais responsáveis pelos seus atos, e não se apoiem somente no professor.	Autorreflexão discente da prática com autonomia e responsabilidade.
Professor 12	Construção coletiva de cartaz	[CD19]	No fazer permito o aluno que não fique somente observando, também permito a eles fazerem as coisas do jeito que eles conseguem para corrigirmos depois. No pensar- Coloco eles para pensar sobre o que foi feito... levá-los a autoavaliação e autocorreção.	Incentivo a prática ativa do discente com autoavaliação e autocorreção do estudante

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 5	Construção coletiva de cartaz	[CD20]	No pensar- que os alunos tenham humildade de reconhecer que não sabem todos os conteúdos, nós professores também não sabemos, está buscando estudar. No sentir- sentimento dentro dos cenários de estágio é de desafio, mas assistência prestada com humanização.	Resolução dos desafios vivenciados nos cenários de prática com humanização e reconhecimento docente e discente da necessidade contínua da busca de aprendizado
Professor 13	Construção coletiva de cartaz	[CD21]	Cuidado do paciente olhar crítico como um todo... planejar no cuidado ao paciente... pensar como se o paciente fosse um familiar, será se o jeito que estou cuidando daquele paciente eu faria com minha mãe e com meu pai?	Planejamento prévio do cuidado integral com ética e humanização
Professor 14	Construção coletiva de cartaz	[CD22]	Fazer- é a responsabilidade pelos procedimentos, e as demandas que eles têm que entregar. Pensar- reflexão tipo profissional querem ser. Sentir- fazer o bem.	Responsabilidade técnica, autorreflexão profissional e ética do cuidado
Professor 15	Construção coletiva de cartaz	[CD23]	No pensar- observo que os alunos se abrem comigo, compartilham histórias e isso eu acho muito interessante. No sentir- deixar os alunos calmos dar um pouquinho de autonomia para eles, para que sintam na pele o que é, oportunizar autonomia é importante na formação dos alunos.	Acolhimento do discente e promoção da autonomia e autorreflexão.
Professor 16	Construção coletiva de cartaz	[CD24]	No fazer- manter o controle das situações e problemas, porque a gente pega um plantão um caos, com vários problemas... para executar as tarefas... naquele dia.	Manter o controle para executar as tarefas no plantão
Professor 16	Construção coletiva de cartaz	[CD25]	No Sentir- manter os alunos calmos e ter paciência com os pacientes...tem pacientes que não é fácil ter paciência. Paciência com os nossos colegas de trabalho... uma forma de exercitar o relacionamento interpessoal... as vezes tem essa questão da falta de comunicação com o colega.	Fomento ao controle emocional e a boa comunicação nas relações interpessoais.

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 9	Roda de conversa Ideias que nos movem	[CD26]	Não dá para se aprender e seguir sozinho nessa vida... Aprendemos com coordenação, colegas de profissão, nossas coordenações coletivas quando compartilhamos saberes, experiências, vivências, práticas e com nossos alunos que nos ensinam muito com suas experiências e visões...nesse encontro de vidas, todos aprendemos...essa troca diz muito sobre a educação.	Aprendizado mútuo
Professor 5	Roda de conversa Ideias que nos movem	[CD27]	Dentro da nossa ficha de avaliação tem algumas coisas que a gente não viu. Por exemplo... na pediatria tem a aspiração das vias aéreas...Ah, não consegui ver na pediatria. Então, tinha a possibilidade de ir preparar os materiais e mostrar aqui no laboratório...mas é porque tem alguns objetivos educacionais que a gente não fazia porque não encontrava atividade prática específica para aqueles objetivos no cenário.	Tensão entre objetivos educacionais prescritos e possibilidades do cenário de prática.
Professor 5	Roda de conversa Ideias que nos movem	CD 28	Avaliação diagnóstica do primeiro dia ela é de suma importância...você identifica que o aluno ainda não sabe o básico, então como você entra num cenário com aluno em que a equipe irá te cobrar a profissionalismo? Ou então, ah, o aluno não sabe nem quebrar uma ampola. Eu já fiquei dentro de um cenário com um aluno para preparar um antibiótico em 1 hora e 45 minutos, uma aluna extremamente deficiente na parte teórica, mas eu sendo uma professora, cuidando de cinco alunos, consegue dispensar esse tempo de ficar 1h e 45m tentando ensinar uma aluna?	Dificuldade docente em lidar com lacunas formativas dos estudantes no contexto do estágio

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Professor 8	Roda de conversa Ideias que nos movem	CD29	Oficinas práticas em laboratório é algo bem simples, como quebrar uma ampola, mas tem aluno que fica nervoso, treme, não sabe a graduação da seringa... Dentro do cenário demanda... Que espaço e momento temos para poder transformar, dialogar, debater com esses alunos?	Falta de tempo e espaço pedagógico no cenário de prática para trabalhar lacunas formativas.
Professor 2	Roda de conversa Ideias que nos movem	CD30	Toda vez que nos encontramos, tendo crenças diferentes, nós compartilhamos e deixamos de nós um pouco do que acreditamos no outro. Então, igual eu estava falando, na faculdade eu aprendi assim, e eu passo para os meus alunos.	Compartilhamento de crenças e reprodução formativa na prática docente.
Estudante 1	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD31	Fazer- questão do aprendizado, a comunicação é o primeiro caminho ...o jeito que vamos falar com o paciente pode melhorar o dia dele e até o nosso trabalho... A comunicação entre nós profissionais, o falar com o outro.	Comunicação nas relações interpessoais
Estudante 1	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD32	No pensar- enfermagem não é valorizada...falta o básico para que os profissionais desenvolvam o mínimo necessário... a realidade da enfermagem aquele procedimento de alguma forma ele tem que ser feito.	Adaptação na falta de recursos
Estudante 1	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD33	No sentir- por mais sacrificante que seja os desafios da área, que eu possa ser momento de conforto para o paciente... um coração empático, saber dosar para que isso não adoça a gente...tem muitos funcionários doentes em relação ao psicológico com os desafios do dia, com as situações.	Humanização do cuidado com prevenção do adoecimento mental

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Estudante 3	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD34	No fazer- um desafio grande foi administração de medicamentos. No pensar- observação pelas práticas, ficava atenta.	Enfrentamento da responsabilidade técnica no cuidado com aprendizagem pela observação
Estudante 4	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD35	Fazer- nem sempre vou conseguir resolver as coisas falando do meu jeito, tenho que pensar, refletir e compreender o que o outro sente. Pensar- aprendi muito sentindo e observando. No sentir- empatia	Humanização com aprendizagem pela observação, e empatia.
Estudante 2	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD36	No fazer- a regra de três, porque eu sabia, e tinha dúvida e ficava sem aprender algo que eu estava lá para aprender. E veio o estágio... para eu colocar em prática e eu não sabia, cheguei na professora falei que não sabia e aprendi a fazer aquilo, e vou levar para minha vida... qualquer área de medicação, tenho que saber a regra dos três...me marcou... consegui superar.	O estágio como espaço de consolidação da aprendizagem
Estudante 2	Roda de conversa Marcas que nos formam	CD37	No pensar- aprendi a ouvir mais e falar menos... nem sempre você tem que falar, tem que aprender a ouvir o paciente, a professora, as pessoas e com isso você também aprende. No sentir- empatia.	Escuta e empatia no cuidado
ESTUDANTE 1	VIVÊNCIAS	CD38	Uma coisa boa que vamos levar daqui è: os professores todos daqui vão colocar a mesma disciplina para todos, mas a maneira que cada professor ensina é totalmente diferente.	“Singularidade docente,

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMÁTICO
Estudante 1	Roda de conversa	CD39	a gente acaba, infelizmente ou felizmente, de uma certa forma conseguindo fazer com que as coisas fluam naturalmente para o paciente e acaba que a gente não tem aquele embate direto com o que realmente nos atrapalha e fica aquele círculo vicioso. Apoiando pessoas que estão pela causa da saúde, é uma coisa a se fazer.	Naturalização das limitações estruturais no trabalho em saúde
Estudante 2	Roda de conversa	CD40	Porque está no sistema, esse é o da saúde. Investimento na área é muito pouco, essa questão de insumos, muitas vezes não tem como dar dignidade para dar um banho. Os técnicos que têm que entregar um trabalho, a partir do momento que a pessoa está lá doente você tem que entregar o trabalho, independentemente de você ter material ou não, o serviço vai sair, no imprevisto, mas vai sair.	limitações estruturais no trabalho em saúde.
Estudante 4	Roda de conversa	CD41	Professor está aprendendo junto com a gente.	Aprendizado horizontalizado e coletivo
Estudante 3	Roda de conversa	CD42	O que mais me desafia são as práticas. Os desafios e inquietações que enfrentei no estágio me tornaram mais forte e capacitada.	Desafios do estágio como formadores da identidade profissional
Estudante 3	Roda de conversa	CD43	Para construir minha identidade profissional, considero essencial ser verdadeira e honesta.	Valores éticos na construção da identidade profissional.
Estudante 3	Roda de conversa	CD44	O que mais me preocupa quando penso no futuro da profissão é se a enfermagem vai ser valorizada. Na enfermagem de hoje eu percebo que tudo se resolve muito no imprevisto.	Consciência crítica sobre os desafios e o potencial transformador da profissão.

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Estudante 3	Roda de conversa	CD45	Eu acredito que técnico em enfermagem pode transformar a realidade de um serviço de saúde e o cuidado ao paciente como integrante da equipe de saúde dentro daquilo que ele aprendeu no caminho das vivências e desafios.	O estágio como espaço de desenvolvimento da consciência crítica
Estudante 4	Roda de conversa	CD46	Me marcou no estágio é a questão da dor e quanto é precária a situação do local de trabalho.	Percepção do sofrimento do paciente em contextos de precarização do trabalho em saúde
Estudante 4	Roda de conversa	CD47	O que mais desafia no estágio é a questão de lidar com as pessoas e a equipe. Aprendi a me tornar mais humana e menos robô. Eu espero que quando chegar lá na frente eu não me esqueça disso, que eu quero ser mais humana.	Humanização do cuidado na formação do técnico em enfermagem
Estudante 5	Roda de conversa	CD48	Estou tendo uma outra visão do que os professores falaram na teoria, o aprendizado está realmente na prática e com isso estou vivenciando desafios na enfermagem que eu jamais poderia imaginar enfrentá-los, e até aqui executando cada etapa muito bem.	A prática como espaço de construção do aprendizado profissional
Estudante 5	Roda de conversa	CD49	Cálculos, evolução, administração de medicamentos, então a teoria ajuda muito a você a ter uma ótima prática... foi muito importante, pois nos ajudou muito no aprendizado do dia a dia.	Articulação teoria-prática na formação
Estudante 5	Roda de conversa	CD50	Sobre os momentos de conversa durante o estágio foi de grande importância, pois eram esclarecidas muitas dúvidas e o que aprendemos.	Momentos de conversa como estratégia de aprendizagem
Estudante 4	Roda de conversa	CD51	Aprendi pensando que temos que nos adaptar as situações, em grupo, ao local do campo de estágio, porque quando a gente chega a situação já está alojada, então, não podemos mudar o local que a gente está chegando.	Adaptação às condições do campo de estágio

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Plano pedagógico do curso	Objetivo geral do PPC	CD52	Formar técnicos em enfermagem com competência técnica, científica e humanista, respeitando os preceitos éticos, contribuindo para assistência integral à saúde.	Formação técnico-científica e humanística pautada na ética
Plano pedagógico do curso	Objetivos específicos do PPC	CD53	Contribuir para a qualidade da atenção à saúde da população por meio da integração do ensino, serviço e comunidade	Integração ensino-serviço e qualidade da atenção à saúde.
Plano pedagógico do curso	Metodologia do PPC	CD54	Utilizar metodologias ativas de ensino, usando a resolução de problemas com o objetivo de favorecer a construção da aprendizagem significativa	Metodologias ativas, resolução de problemas e aprendizagem significativa
Plano pedagógico do curso	Metodologia do PPC	CD55	Propiciando a integração teórica e prática e a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão	Indissociabilidade entre teoria, prática e eixos acadêmicos
Plano pedagógico do curso	Metodologia do PPC	CD56	Paulo Freire discutindo a aprendizagem de adultos e a educação como prática de liberdade e de autonomia... desenvolvimento da consciência crítica	Pedagogia freiriana educação como prática de liberdade e consciência crítica.
Plano pedagógico do curso	Perfil do Egresso	CD57	Exercer seu trabalho de maneira ética e reflexiva, compreendendo o paciente na sua integralidade, com uma concepção ampliada de saúde	Prática ética, reflexiva e visão integral do cuidado.
Plano pedagógico do curso	Perfil do Egresso	CD58	Ser cooperativo, ético, persistente, flexível, dinâmico, responsável, sensível socialmente, agente de transformação	O egresso como sujeito ético e agente de transformação social.
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD59	Ato educativo... proporcionar a preparação para o trabalho produtivo e para vida cidadã do educando	O estágio como espaço de cidadania e preparação produtiva.
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD60	A quantidade máxima de estudantes por campo é de seis (6) quando se tratar de Unidade de Acesso Restrito e, dez (10) estudantes nos demais campos	Normatização da supervisão e proporção docente-discente por cenário.
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD61	A verificação do rendimento escolar é processual... compreende a avaliação formativa e somativa dos diversos tipos de saberes (saber ser, saber fazer, saber conhecer)	Avaliação processual e cumulativa dos saberes (ser, fazer e conhecer).

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD62	Acordo de Cooperação... deverá definir as responsabilidades de ambas as partes e todas as condições necessárias à realização do estágio	O Acordo de Cooperação como pacto pedagógico e institucional.
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD63	A avaliação configura-se como instrumento principal de reconstrução de métodos, técnicas, posicionamentos e estratégias	Avaliação como feedback para reconstrução da prática pedagógica.
Plano pedagógico do curso	Plano do estágio supervisionado-avaliação no estágio	CD64	De acordo com a legislação que regulamenta os estágios e atividades práticas supervisionadas (Portaria EAPSUS N° 281/2013), a quantidade máxima de estudantes por campo é de seis (6) quando se tratar de Unidade de Acesso Restrito e, dez (10) estudantes nos demais campos.	O rigor normativo da aptidão e a obrigatoriedade de 100% de frequência
Plano pedagógico do curso	Plano do estágio supervisionado-avaliação no estágio	CD65	A avaliação... priorizando aspectos qualitativos... tais como: portfólios, estudo de casos, projetos desenvolvidos, entre outros	Diversificação de instrumentos qualitativos e complexidade avaliativa
Plano pedagógico do curso	Plano do estágio supervisionado-avaliação no estágio	CD66	A avaliação do curso se dará através da devolutiva nas reuniões realizadas pelo Conselho Escolar... órgão de natureza consultiva, fiscalizadora	Governança e avaliação institucional via Conselho Escolar.
Plano pedagógico do curso	Competências específicas do técnico em Enfermagem	CD67	A comunicação envolve comunicação verbal, não verbal e habilidades de escrita e leitura... manter a confidencialidade	Comunicação multidimensional como competência técnica e ética.
Plano pedagógico do curso	Competências específicas do técnico em Enfermagem	CD68	Realizar ações integradas... em outros ambientes como domicílios, escolas, creches, centros comunitários, empresas	Intersetorialidade e capilaridade dos cenários de cuidado.
Plano pedagógico do curso	Competências específicas do técnico em enfermagem	CD69	Aplicar normas de biossegurança... reconhecer sua prática profissional... nos índices de infecção hospitalar	Biossegurança e Vigilância como Responsabilidade Técnica.
Plano pedagógico do curso	Competências específicas do técnico em enfermagem	CD70	Realizar trabalho em equipe... caráter interdisciplinar da área	Interdisciplinaridade e Articulação de Saberes em Equipe
Plano pedagógico do curso	Competências específicas do técnico em enfermagem	CD71	Ser cooperativo, ético, persistente, flexível, dinâmico... criativo e humilde para aprender	A Dimensão Atitudinal: Ética, Criatividade e Humildade no Aprender

PARTICIPANTE	RECURSO PEDAGÓGICO DIALÓGICO	COD	UNIDADE DE REGISTRO	CÓDIGO TEMATICO
Plano pedagógico do curso	Metodologia do PPC	CD72	Nesse sentido, visamos à adoção de uma proposta metodológica voltada para a formação do perfil profissional desejado para o fortalecimento do SUS.	Intencionalidade formativa voltada ao fortalecimento do SUS
Plano pedagógico do curso	Plano do Estágio Supervisionado	CD73	O estágio poderá contemplar atividades laboratoriais, reflexões teóricas sobre a prática vivenciada, conforme a necessidade do processo de ensino aprendizagem.	Articulação teoria-prática no estágio

APÊNDICE C - Instrumento de avaliação do roteiro da oficina pedagógica

Instruções: Responda às questões abaixo atribuindo uma nota de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente) para cada afirmação. Utilize o espaço ao final de cada eixo para comentários ou sugestões.

Eixo A – Organização e forma do material educativo/oficina

1. A organização das oficinas facilitou a sua participação ativa e crítica. ()
2. As atividades propostas promoveram um equilíbrio entre conteúdos técnicos e pedagógicos de maneira acessível e atrativa. ()
3. O material utilizado (textos, dinâmicas, imagens, recursos) respeitou a diversidade e foi coerente com os objetivos formativos. ()
4. A estética e a linguagem adotadas favoreceram o diálogo e a reflexão sobre a prática da enfermagem. ()

Comentários:

Eixo B – Coerência entre conteúdo, etapas e referencial teórico

1. A introdução e o desenvolvimento da oficina evidenciaram os objetivos do projeto e o público-alvo. ()
2. Os momentos formativos (leituras, rodas de conversa, oficinas criativas) dialogaram com os autores estudados (Freire, Saviani e Silva). ()
3. As reflexões sobre currículo, identidade e estágio foram apresentadas de forma interligada e contextualizada. ()
4. As oficinas propiciaram a compreensão crítica do papel do estágio na formação profissional. ()

Comentários:

Eixo C – Estilo de mediação e linguagem

1. A linguagem adotada nas falas e materiais foi clara e acolhedora. ()
2. As atividades contribuíram para sua aprendizagem e ampliaram sua visão crítica sobre o estágio e a formação em enfermagem. ()
3. Os termos utilizados foram bem explicados e facilitaram a construção do conhecimento coletivo. ()
4. Houve estímulo ao diálogo horizontal entre participantes e mediadores. ()

Comentários:

Eixo D – Propostas didáticas e práticas pedagógicas

1. As atividades propostas foram desafiadoras e suscitaram reflexões críticas sobre a prática. ()
2. Houve espaço para relacionar os conteúdos com sua realidade enquanto estudante/professor de enfermagem. ()
3. Você se sentiu corresponsável pela construção do conhecimento nas oficinas. ()
4. As propostas apresentadas podem ser aplicadas ou adaptadas à sua atuação nos campos de estágio. ()

Comentários:

Eixo E – Críticidade e relevância social da formação

1. As oficinas favoreceram o questionamento da prática profissional tradicional e a construção de novas perspectivas. ()
2. As atividades possibilitaram refletir sobre a formação crítica e o compromisso ético e político do técnico em enfermagem. ()
3. Houve espaço para debater os desafios sociais, culturais e institucionais da enfermagem contemporânea. ()
4. A oficina contribuiu para fortalecer sua identidade como sujeito histórico e transformador da realidade. ()

Comentários:

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido

Prezado (a) professor(a) / estudante: Você está sendo convidado(a), de forma livre e esclarecida, a participar como voluntário(a) da pesquisa intitulada: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UM ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”.

A pesquisa acima mencionada, será desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Brasília (IFB), sob a responsabilidade da mestrandia Cristina Maria Soares Ramos, com orientação da professora Dra. Débora Leite Silvano.

O objetivo geral é analisar o processo de formação da identidade profissional do técnico em enfermagem a partir das práticas e vivências pedagógicas no estágio supervisionado, parte integrante do currículo do curso subsequente Técnico em Enfermagem. Embora esta pesquisa não envolva qualquer intervenção de ordem física, biológica ou fisiológica, ela não é isenta de riscos, podem ocorrer desconfortos emocionais decorrentes da exposição de experiências pessoais e profissionais vivenciadas durante as atividades, no âmbito do estágio.

Os riscos para os participantes desta pesquisa dizem respeito a algum desconforto emocional que porventura possam experimentar ao compartilharem suas vivências decorrentes da exposição de experiências pessoais e profissionais vivenciadas durante suas atividades no âmbito do estágio. Serão adotadas estratégias de acolhimento e de ambientação no espaço destinado à realização das oficinas, com a finalidade de assegurar um ambiente seguro e confortável, reduzindo possíveis desconfortos emocionais decorrentes de possíveis recordações suscitadas pelo compartilhamento de experiências e práticas vivenciadas no estágio supervisionado. Para tanto, será organizado um ambiente seguro e acolhedor, no qual os participantes estarão dispostos em roda de conversa, com música ambiente, cores suaves na decoração e, sobretudo, uma escuta atenta, respeitosa e pautada no acolhimento, sem qualquer forma de julgamento e constrangimento. Tais medidas têm como objetivo favorecer a partilha de experiências e vivências em condições de conforto e respeito, configurando-se como estratégias de prevenção a eventuais desconfortos. Também será assegurada aos participantes a possibilidade de desistência a qualquer momento, bem como a garantia do anonimato e da confidencialidade de suas falas. Caso algum participante apresente sinais de desconforto emocional será acolhido e a atividade será imediatamente interrompida.

A participação é voluntária e você poderá, a qualquer momento, interromper sua participação ou desistir da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou penalidade. Todos os dados coletados serão mantidos em sigilo absoluto e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e científicos armazenados em nuvem segura com acesso restrito à pesquisadora, conforme a Resolução CNS 466/2012.

A coleta de dados ocorrerá por meio da realização de oficinas pedagógicas com os(as) docentes e estudantes do curso técnico em enfermagem que estejam

na etapa curricular do estágio supervisionado, em uma escola técnica da rede pública de ensino do Distrito Federal (Escola Técnica de Planaltina- CEP-ETP) que oferta curso técnico em enfermagem.

As oficinas serão gravadas em áudio com o objetivo de registrar as falas para posterior análise, garantindo total confidencialidade e anonimato dos(as) participantes. Os encontros presenciais destinados ao desenvolvimento das oficinas com os(as) participantes serão agendados em comum acordo com os sujeitos da pesquisa e a coordenação técnica do curso, considerando a disponibilidade de todos os envolvidos.

As informações registradas em áudio serão armazenadas em serviços de nuvem de acesso restrito à pesquisadora, protegidas por senha, conforme os princípios éticos da Resolução CNS 466/2012. Nenhum dado pessoal será divulgado ou utilizado para outros fins.

Espera-se, com este estudo, compreender as dinâmicas que envolvem a formação da identidade profissional do técnico em enfermagem no âmbito do estágio supervisionado, valorizar as narrativas de docentes e estudantes, incentivar reflexões críticas sobre o currículo e a práxis pedagógica, e contribuir para a construção de uma formação profissional mais crítica, reflexiva e socialmente engajada.

Ao final desta pesquisa, será elaborado um produto educacional na forma de um roteiro estruturado de oficina pedagógica, desenvolvido a partir das discussões e contribuições das oficinas realizadas com os docentes e estudantes do estágio supervisionado. Este produto visa responder à questão de como o estágio supervisionado, enquanto parte integrante do currículo, contribui para a construção da identidade profissional do técnico em enfermagem, a partir de uma perspectiva crítica. Busca, assim, promover reflexões e práticas pedagógicas coerentes com essa abordagem, fundamentando-se nas contribuições dos participantes das oficinas.

Os resultados serão apresentados sob a forma de dissertação e poderão ser divulgados em eventos e publicações acadêmicas, sempre resguardando a identidade dos(as) participantes.

Em caso de dúvidas, os interessados podem entrar em contato com a pesquisadora Cristina Maria Soares Ramos pelo telefone (61) 996226342.

O participante poderá, ainda, entrar em contato diretamente com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para esclarecimentos adicionais ou para o registro de eventuais demandas, no seguinte endereço: QS 5 – Rua 300 – Lote 1, Areal, Águas Claras – DF, CEP 71.961-540, telefone (61) 98625-9493.

Após concluir a leitura deste termo, caso decida participar da pesquisa, solicitamos a sua assinatura no quadro a seguir:

Eu,, inscrito(a) sob o RG/CPF/n.o....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado: “A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: UM
--

ESTUDO DE CASO DAS PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO”. Comunico que possuo mais de 18 anos e ressalto que minha contribuição para esta pesquisa é totalmente voluntária. Declaro que recebi informações e esclarecimentos adequados da pesquisadora responsável, Cristina Maria Soares Ramos, acerca do estudo, bem como sobre os potenciais riscos e benefícios associados à minha participação. Assim sendo, manifesto minha concordância em participar do projeto de pesquisa mencionado anteriormente.

Brasília – DF, de de ____

Assinatura do(a) participante

Pesquisadora: Cristina Maria Soares Ramos (61) 996226342 e-mails: cristinasramos10@gmail.com Orientadora: Dra. Débora Leite Silvano e-mail: debora.silvano@ifb.edu.br

ANEXO A- Ficha de validação técnica do produto educacional



MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA | PROFEPT
COORDENAÇÃO ACADÊMICA NACIONAL | CAN - GESTÃO 2022/2025

IDENTIFICAÇÃO

Instituição Associada:	Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Brasília- IFB
Discente:	Cristina Maria Soares Ramos
Produto/Processo Educacional:	IDENTIDADE, CURRÍCULO E PRÁTICA: RESSIGNIFICANDO O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM ENFERMAGEM
Dissertação:	A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DO TÉCNICO EM ENFERMAGEM: PRÁTICAS E VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO.
Orientador (a):	Dra Débora Leite Silvano
Área de Concentração:	Educação Profissional e Tecnológica
Linha de Pesquisa:	1- Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica
Macroprojeto	Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT

TIPOS DE PRODUTOS TÉCNICO TECNOLÓGICOS

X	PTT1: Material didático/instrucional
	PTT2: Curso de formação profissional
	PTT3: Tecnologia social
	PTT4: Software/Aplicativo
	PTT5: Evento Organizados
	PTT6: Relatório Técnico
	PTT7: Acervo
	PTT8: Produto de comunicação
	PTT9: Manual/Protocolo
	PTT10: Carta, mapa ou similar

CRITÉRIOS

	Sim	Não
Ao projeto de pesquisa	x	

Aderência	À linha de pesquisa do Programa	x	
	Área de concentração do Programa	x	
	Ao macroprojeto	x	
Replicabilidade	O PE pode ser repetido, mesmo com adaptações, em diferentes contextos daquele em que ele foi produzido?	x	
Registro	Possibilidade de registro/depósito de propriedade intelectual	x	

IMPACTO	
	Alto - PTT gerado no Programa, aplicado e transferido para um sistema, no qual seus resultados, consequências ou benefícios são percebidos pela sociedade.
X	Médio - PTT gerado no Programa, aplicado no sistema, mas não foi transferido para algum segmento da sociedade.
	Baixo - PTT gerado apenas no âmbito do Programa e não foi aplicado nem transferido para algum segmento da sociedade.
IMPACTO - DEMANDA	
X	Demanda espontânea
	Demanda contratada
	Demanda por concorrência (ex. Edital)
IMPACTO - OBJETIVO DA PESQUISA	
	Experimental
	Sem um foco de aplicação inicialmente definido
X	Solução de um problema previamente identificado

ABRANGÊNCIA TERRITORIAL	
	Local
X	Regional
	Nacional
	Internacional
INOVAÇÃO	
	Alto teor inovativo (desenvolvido com base em conhecimento inédito).
	Médio teor inovativo
X	Baixo teor inovativo
	Sem inovação aparente
COMPLEXIDADE (Mais de um item pode ser marcado)	
X	O PE é concebido a partir da observação e/ou da prática do profissional e está atrelado à questão de pesquisa da dissertação.
X	A metodologia apresenta clara e objetivamente a forma de aplicação e análise do PE

X	Há uma reflexão sobre o PE com base nos referenciais teórico e teórico-metodológico empregados na respectiva dissertação.
	Há apontamentos sobre os limites de utilização do PE.
APLICABILIDADE	
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto, mas não foi aplicado durante a pesquisa.
	PE tem características de aplicabilidade a partir de protótipo/piloto e foi aplicado durante a pesquisa, exigível para o mestrado.
X	PE foi aplicado em diferentes ambientes/momentos e tem potencial de replicabilidade face à possibilidade de acesso e descrição.
ESTÁGIO DA TECNOLOGIA	
	Piloto/protótipo
	Em teste
	Finalizado/implantado
X	Não se aplica
ACESSO	
	PE sem acesso.
	PE com acesso via rede fechada.
	PE com acesso público e gratuito.
	PE com acesso público e gratuito pela página do Programa.
X	PE com acesso por Repositório institucional com acesso público e gratuito.

PANORAMA SOBRE A ABRANGÊNCIA E/OU A REPLICABILIDADE DO PTT

O produto educacional apresenta potencial para diferentes contextos da Educação Profissional e Tecnológica. Embora tenha sido desenvolvido a partir da realidade de um curso técnico em enfermagem da rede pública do Distrito Federal, sua estrutura metodológica permite adaptação.

A proposta fundamenta-se em referenciais teóricos críticos da educação e organiza-se em encontros formativos que promovem reflexão sobre identidade profissional, currículo, prática pedagógica no contexto do estágio supervisionado.

Quanto à replicabilidade, o roteiro apresenta objetivos, metodologia, recursos, momentos formativos dinâmicos e orientações para sua implementação, possibilitando reprodução ou adaptação a proposta conforme suas especificidades. Dessa forma, o produto possui potencial de utilização em diferentes contextos formativos, contribuindo para a qualificação das práticas pedagógicas e dos processos de formação profissional.

Até 255 caracteres

DESCRIÇÃO DO TIPO DE IMPACTO DO PTT

O produto educacional possui impacto pedagógico e formativo ao promover espaços de reflexão crítica sobre identidade profissional, currículo, prática pedagógica no estágio supervisionado. Sua utilização pode contribuir para o fortalecimento das práticas docentes, para a qualificação dos processos formativos e para a ressignificação do estágio supervisionado como espaço de aprendizagem, formação e construção da identidade profissional do técnico em enfermagem numa perspectiva crítica.

Até 255 caracteres

ASSINATURA DOS MEMBROS DA BANCA

Presidente da banca	 Documento assinado digitalmente DEBORA LEITE SILVANO Data: 08/06/2026 16:40:49-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Membro interno ProfEPT/IA	 Documento assinado digitalmente DANIELE DOS SANTOS ROSA Data: 10/06/2026 16:42:05-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Membro externo	 Documento assinado digitalmente HELEN FERNANDA BARBOSA BATISTA Data: 12/06/2026 14:47:29-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br
Data da defesa	03 de Junho de 2026

Ficha elaborada a partir de:

1. Documento de Área Ensino CAPES. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ORIENTACOES_REGISTRO_PRODUCAO_TECNICA_TECNOLOGICA_ENSINO.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.
2. RIZZATTI, et al. Os produtos e processos educacionais dos programas de pós-graduação profissionais: proposições de um grupo de colaboradores. **ACTIO**, Curitiba, v. 5, n. 2, p. 1-17, mai./ago. 2020. Disponível em: http://profqui.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/334/2020/09/Artigo_Os-Prod.-Educ.-dos-PPG-profissionais.pdf. Acesso em 08 nov. 2022.