

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro

**O ENSINO REMOTO NO CURSO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA EM ENFERMAGEM NO PERÍODO DA
PANDEMIA**

Taubaté-SP

2022

Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro

**O ENSINO REMOTO NO CURSO DE FORMAÇÃO
TÉCNICA EM ENFERMAGEM NO PERÍODO DA
PANDEMIA**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a educação básica

Linha de Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Taubaté-SP

2022

**SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS – SIBi
GRUPO ESPECIAL DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO – GETI
UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**

M775e Monteiro, Liz Verônica Ribeiro Pacheco

O ensino remoto no curso de formação técnica em
Enfermagem no período da pandemia / Liz Verônica Ribeiro
Pacheco Monteiro. -- 2022.

137 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil,
Departamento de Pedagogia.

1. Enfermagem – Ensino Técnico. 2. Pandemia. 3. Ensino
remoto. 4. Formação continuada. 5. Ensino a distância.
I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação em
Educação. II. Título.

CDD – 370

LIZ VERÔNICA RIBEIRO PACHECO MONTEIRO

**O ENSINO REMOTO NO CURSO DE FORMAÇÃO TÉCNICA EM ENFERMAGEM
NO PERÍODO DA PANDEMIA**

Dissertação apresentada à banca da Universidade de Taubaté, requisito para obtenção do Título de Mestre pelo Mestrado Profissional em Educação Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Formação docente para a educação básica

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento profissional

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

Data: 24 / 06 / 2022

Resultado: APROVADA

BANCA EXAMINADORA

Profa Dra Ana Maria Gimenes Corrêa Calil – Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Universidade de Taubaté

Assinatura  _____

Prof. Dr. João Augusto Mattar Neto – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura  _____

Essa pesquisa é dedicada à minha família, ao meu esposo, Diego, e aos meus filhos, Anna Beatriz e Murilo. Obrigada por fazerem parte da minha vida e dessa etapa da minha história!

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Universidade de Taubaté e a todos os professores do Mestrado Profissional de Educação, que de uma forma ou de outra contribuíram para o meu desenvolvimento humano e profissional, mesmo diante de tantos desafios trazidos pela Pandemia da Covid-19.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil, que me acolheu com tanto carinho e paciência, me ajudando nos momentos mais difíceis pelos quais passei durante esses dois anos, sempre me incentivando. Certamente se não fosse pelo seu apoio, não teria chegado até aqui! Muito obrigada!

Agradeço aos membros da banca. Ao Prof. Dr. João Mattar, que tive a honra de conhecer e ter como professor, me fazendo despertar para o mundo da Educação a Distância – confesso ter ficado encantada – e à Prof. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti, uma inspiração, cujas aulas sobre formação profissional me marcaram profundamente com ensinamentos que levarei para a vida toda.

Agradeço também aos membros suplentes da Banca, Prof. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha e Prof. Dra. Maria Auxiliadora Dávila, por terem aceitado participar dessa etapa da minha formação.

Agradeço ao Senac-SP, em especial à Unidade de Guaratinguetá, da qual faço parte, pela bolsa de estudos concedida e pelo apoio recebido, para que pudesse concluir as etapas do Mestrado. Me orgulho de fazer parte de uma Instituição que investe na formação profissional dos seus docentes e espero poder contribuir com os conhecimentos adquiridos.

Agradeço aos professores da enfermagem e queridos alunos, que dedicaram uma parte do seu precioso tempo para participar da minha pesquisa.

Ao meu querido esposo Diego, que sempre me apoiou carinhosa e pacientemente, principalmente em momentos turbulentos, dos quais achei que não fosse dar conta. Da mesma forma, aos meus amados filhos, Anna Beatriz e Murilo. Agradeço e peço desculpas por nem sempre ter dado a atenção que exigiam e mereciam.

Aos meus pais, pelo incentivo e por me ajudarem aos finais de semana para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

E por fim, agradeço aos colegas de turma, em especial à Tatiane, Heidi e Fabrícia, que sempre estiveram muito presentes nesses dois anos, ainda que não tenha sido possível nos conhecermos pessoalmente.

*“Ensinar é um exercício de imortalidade.
De alguma forma continuamos a viver
naqueles cujos olhos aprenderam a ver o
mundo pela magia da nossa palavra.”*

Rubem Alves, 1994.

RESUMO

A Pandemia mudou o cenário educacional repentinamente, obrigando professores e alunos a assumirem uma realidade muito distinta da que estavam acostumados, independente dos níveis e etapas de ensino. Dessa forma, esta pesquisa tem por objetivo identificar os efeitos do ensino remoto nos processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos alunos e professores do curso Técnico em Enfermagem durante o período da Pandemia, conhecer os desafios que se impuseram e como os professores do curso técnico em Enfermagem sugerem que sejam superados. Além disso, buscou-se identificar os efeitos do ensino remoto sobre o currículo do curso. De abordagem qualitativa, esta pesquisa teve como participantes 10 professores e 90 alunos do curso técnico em Enfermagem ofertado em três municípios do Vale do Paraíba Paulista, pertencentes a uma instituição de ensino que é referência no ensino profissionalizante. Os instrumentos de pesquisa escolhidos para a coleta dos dados foram o grupo focal com os professores, o questionário *online* tipo *survey* para os alunos e análise documental. Foram realizados três grupos focais, um com cada grupo de docentes das unidades de ensino dos municípios envolvidos. Os dados foram analisados seguindo a análise de conteúdo. Os professores relataram que sentiram dificuldade na mudança de um sistema para o outro, apontam a necessidade de trocas de informações entre os docentes das diversas unidades, revelaram a dificuldade no atendimento e avaliação da parte prática do curso quando desenvolvida de forma remota. Os questionários foram enviados de forma *online* aos alunos das três unidades e através deles foi possível identificar que 80% dos alunos nunca tinham frequentado um curso a distância, que o recurso tecnológico mais utilizado é o aparelho celular e que a maior dificuldade encontrada para sua adaptação às aulas remotas foi a distância do professor. A análise documental revelou que mudanças no currículo do curso foram necessárias, como o ajuste na carga horária das disciplinas e a separação dos conteúdos teóricos e práticos para que esses últimos fossem trabalhados no retorno ao presencial, sob o risco de causar uma dicotomia entre eles. Os resultados levam a uma reflexão sobre o modelo tradicional e o novo modelo de ensino, sobre as carências pedagógicas sinalizadas na formação inicial e/ou continuada dos professores de Enfermagem e em como inserir o aluno nos novos espaços de aprendizagem, como o espaço digital, fomentando, ainda, novas pesquisas sobre o tema.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Técnico em Enfermagem. Ensino na Pandemia. Ensino remoto. Formação continuada. Educação a distância.

ABSTRACT

The pandemic suddenly changed the educational scenario, forcing teachers and students to assume a reality very different from the one they were used to, regardless of the levels and stages of education. Thus, this research aims to identify the effects of remote teaching on the teaching and learning processes from the point of view of students and teachers of the technical training course in Nursing during the pandemic period, to know the challenges that were imposed and how teachers of the technical training course in Nursing suggest they be overcome. In addition, we sought to identify the effects of remote teaching on the course curriculum. With a qualitative approach, this research had as participants ten teachers and 90 students from a technical course in Nursing offered in three cities of Vale do Paraiba Paulista, belonging to an educational institution that is a reference in professionalizing education. The research instruments chosen for data collection were the focus group with the teachers, the online survey questionnaire for the students, and a document analysis. Three focus groups were conducted, one with each group of teachers from the teaching units of the municipalities involved. The data were analyzed by content analysis. The teachers reported that they felt it was difficult to switch from one system to the other, they pointed out the need to exchange information among the teachers of the several units, and they revealed the difficulty in attending and evaluating the practical part of the course when it was developed remotely. The questionnaires were sent online to the students of the three units, and through them it was possible to identify that 80% of the students had never attended a distance learning course, that the most used technological resource is the cell phone, and that the biggest difficulty they found in adapting to remote classes was the distance from the professor. The documental analysis revealed that changes in the course curriculum were necessary, such as the adjustment in the workload of the disciplines and the separation of theoretical and practical content so that the latter could be worked on during the return to the classroom, under the risk of causing a dichotomy between them. The results so far lead to a reflection on the traditional model and the new model of teaching, on the pedagogical deficiencies signaled in the initial and/or continuing education of nursing teachers, and on how to insert the student in new learning spaces, such as digital space, also fostering new research on the theme.

KEYWORDS: Nursing Technical Education. Pandemic Education. Remote Teaching. Continuing Education. Distance Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

- Figura 1 - Seleção dos trabalhos incluídos no projeto de pesquisa. 17
- Figura 2 - Categorias e eixos de análise do Grupo Focal 63
- Figura 3 - Nuvem de palavras 87

GRÁFICOS

- Gráfico 1 - Situações de aprendizagem da mais significativa para a menos significativa segundo classificação dos alunos (total de notas 4 e 5) 86
- Gráfico 2 - Sobre o formato das aulas, você considera mais produtivas: 89

QUADROS

- Quadro 1 - Fases da análise dos dados do Grupo Focal realizada pela pesquisadora baseada nos polos cronológicos de Bardin 52
- Quadro 2 - Perfil formativo e profissional dos professores 56
- Quadro 3 - Motivos mais difíceis, segundo os alunos, para a adaptação ao ensino remoto 85
- Quadro 4 - Pontos positivos do ensino remoto mais apontados por professores e alunos 89
- Quadro 5 - Pontos negativos do ensino remoto mais apontados por professores e alunos 91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alunos do curso técnico de Enfermagem segundo faixa etária	83
---	----

LISTA DE SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS	Conselho Nacional de Saúde
COFEN	Conselho Federal de Enfermagem
COREN	Conselho Estadual de Enfermagem
ESPII	Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional
EaD	Educação a Distância
H1N1	Hemaglutinina 1 Neuraminidase 1
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LILACS	Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPE	Mestrado Profissional em Educação
MS	Ministério da Saúde
OCDE	Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Panamericana de Saúde
SARS	Severe Acute Respiratory Syndrome
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TDICs	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

UNITAU Universidade de Taubaté
USP Universidade de São Paulo
UTI Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	08
1.1 Definindo as novas e não tão novas modalidades de Ensino	10
1.2 Delimitação do Estudo	12
1.3 Problema	13
1.4 Objetivos	14
1.4.1 Objetivo Geral	14
1.4.2 Objetivos Específicos	14
1.5 Organização da Dissertação	14
2 A FORMAÇÃO DOCENTE, O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA	16
2.1 Panorama das pesquisas	16
2.2 Pesquisas correlatas	18
2.3 A educação e a formação profissional	18
2.3.1 A formação inicial e continuada dos profissionais de saúde	22
2.4 Educação a distância - EaD	25
2.4.1 Breve histórico	25
2.4.2 Ensino remoto emergencial versus EaD	27
2.4.3 Competências dos professores para o ensino <i>online</i>	30
2.4.4 O ensino a distância na Enfermagem	32
2.5 O novo espaço da sala de aula	37
2.5.1 O terceiro espaço	41
3 METODOLOGIA	44
3.1 Participantes	44
3.2 Estratégias e Instrumentos de pesquisa	45
3.3 Procedimentos para Coleta dos dados	47
3.4 Procedimentos para Análise dos dados	50
3.4.1 Pesquisa Documental	51
3.4.2 Grupo Focal	51
3.4.3 Questionário <i>Survey</i>	54

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	55
4.1 A instituição pesquisada	55
4.2 Os professores participantes	55
4.3 O contexto das unidades	57
4.4 Análise documental	58
4.4.1 A Educação a Distância e o ensino remoto	58
4.4.2 Planejamento docente	59
4.4.3 Teoria e prática	60
4.4.4 O processo avaliativo	61
4.5 As categorias e os eixos de análise – Grupo focal	63
4.5.1 A experiência da transição do ensino presencial para o remoto	63
4.5.2 Práticas da Enfermagem	71
4.5.3. A avaliação remota	74
4.5.4 O ensino <i>online</i> – A percepção dos professores	78
4.6 Os alunos participantes	81
4.6.1 A identificação do aluno	82
4.6.2 O uso das diferentes tecnologias e o ensino remoto	84
4.6.3 Processo de ensino e aprendizagem	86
4.7 O retorno ao presencial	93
5 CONCLUSÃO	95
REFERÊNCIAS	100
APÊNDICE A – Memorial	107
APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal	117
APÊNDICE C – Questionário	118
APÊNDICE D – Proposta de Formação Docente	123
ANEXO A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Grupo Focal	149
ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Questionário	152
ANEXO C – Termo de Compromisso do Pesquisador Responsável	154

1 INTRODUÇÃO

Sou enfermeira, formada há 27 anos pela Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia de Vassouras-RJ, e sou professora dos cursos de formação técnica em Enfermagem há 15 anos. Sou pós-graduada em Saúde Pública e em Docência do Ensino Superior.

Entre a coordenação de uma UTI neonatal, logo após a faculdade, e uma Diretoria em saúde pública, passos importantes para a consolidação da minha carreira, um casamento e dois filhos, sempre dei aulas a intervalos regulares, no período noturno, para os cursos de Enfermagem, até que pudesse, finalmente, me dedicar integralmente à docência.

Atualmente, atuo exclusivamente como professora da área de saúde da Instituição em que trabalho, na cidade de Guaratinguetá e me dedico ao Mestrado Profissional em Educação pela Universidade de Taubaté (UNITAU), iniciado em março de 2020.

Diante do distanciamento social determinado pelas autoridades de saúde mundiais em decorrência da Pandemia, houve a necessidade de uma reformulação dos métodos de ensino e de aprendizagem, em virtude da adoção de ferramentas denominadas tecnologias digitais de comunicação e informação (TDICs) por professores e alunos do Brasil e do mundo para garantir a continuidade das aulas através do chamado ensino remoto.

Sobre a escolha do meu tema de pesquisa que versa sobre o ensino remoto no curso de formação técnica em Enfermagem durante a Pandemia, tenho a dizer que foram as inquietações surgidas nesse período e as recentes experiências vividas, que me levaram a reflexões sobre o futuro da educação e do ensino da Enfermagem, com a urgente necessidade em pesquisar a fundo como se deu esse processo, motivada ainda, pela experiência pela qual eu estava passando: a de ser, ao mesmo tempo, professora e aluna em tempos de Pandemia.

O ensino da Enfermagem, por sua característica prática, tende a sofrer maiores efeitos do ensino remoto, necessitando de planos de trabalhos específicos para este fim que devem ser “aprovados no âmbito institucional, pelos colegiados de cursos e apensados ao projeto pedagógico do curso” (BRASIL, 2020). Para esses efeitos, do ponto de vista de professores e alunos, que estão voltados os objetivos desta pesquisa.

O tema insere-se na área de concentração das análises e pesquisas desenvolvidas no grupo de Pesquisa intitulado Educação: desenvolvimento profissional, diversidade e metodologias. A pesquisa está vinculada a linha de pesquisa Formação Docente e Desenvolvimento Profissional do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté – MPE UNITAU, junto ao Projeto de pesquisa Processos e práticas de formação, cujo objetivo é estudar os processos de formação docente para a

Educação Básica, políticas de formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional.

O ano de 2020 começou com notícias acerca da notificação à OMS de casos de um tipo de pneumonia incomum na cidade portuária de Wuhan, província de Hubei, na China. A suspeita inicial era de que se tratava de um tipo de SARS (*Severe Acute Respiratory Syndrome*) e que, logo depois, foi confirmado pelo governo chinês tratar-se de uma nova cepa pertencente à família do Coronavírus, chamado temporariamente de 2019_nCov, e atualmente de SARS-COV-2, responsável por causar a doença Covid-19 (OPAS/OMS, 2020).

O Coronavírus, é um tipo de vírus comum, que até então não causava doenças graves em humanos, e que se transmite por gotículas através do contato entre uma pessoa doente e outra (tosse, espirro, aperto de mão) ou por contato próximo através de objetos e por superfícies contaminadas pelo vírus (MS, 2020).

Em 11/01/2020, a China anunciava a primeira morte pelo novo vírus e, a partir daí, houve um crescimento constante, tanto na incidência da doença como na taxa de mortalidade. Em 23/01/2020, começava a quarentena e o isolamento nas cidades chinesas e, em 30/01/2020, a OMS emitiu o alerta de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) objetivando conter a disseminação do vírus já presente em 19 países, com transmissão entre humanos na China, EUA, Alemanha, Japão e Vietnã (OMS, 2020).

Enquanto isso no Brasil, acreditava-se que deveria ser um novo tipo de gripe, como o H1N1, e que brevemente faria parte do cotidiano, assim como tantas outras gripes já vindas dos mais diversos lugares. Não se estava muito a par da gravidade. Rapidamente os primeiros casos no Brasil começaram a surgir, a maioria como casos importados da Europa, onde a doença já estava começando a se espalhar e todos acompanhavam perplexos o que ocorria com a Itália. As pessoas foram sendo isoladas, enquanto os estudos epidemiológicos revelavam não se tratar simplesmente de uma gripe como as outras, mas sim de um vírus letal, principalmente para idosos e pessoas com comorbidades, onde a taxa de mortalidade vinha em curva crescente.

Em 11/03/2020 a OMS caracteriza a Covid-19 como Pandemia. A suspensão das aulas no Brasil ocorreu em 16/03/2020. Estabeleceu-se a quarentena, o isolamento social, justificado pelas múltiplas vias de transmissão do vírus: gotículas respiratórias, contato direto, contato com objetos ou superfícies contaminadas.

As orientações dos órgãos de saúde nacionais e internacionais eram referentes ao distanciamento social, principalmente para os grupos de risco, e às medidas de proteção: lavar muito bem as mãos, utilizar o álcool gel e proteger a boca ao tossir e espirrar com o antebraço,

sem colocar as mãos (OMS, 2020). Eram essas as principais e únicas informações a respeito de como se prevenir da doença até a suspensão das aulas no Brasil em 16/03/2020.

Segundo dados da OMS (2020), até 17/07/2020 haviam sido confirmados 13.616.593 casos de Covid-19 no mundo. Todos os setores, públicos e privados, foram atingidos e tiveram que se preparar para a nova realidade. De acordo com a declaração da Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação (UNESCO, 2020), a crise de saúde causada pela Covid-19 que resultou no fechamento das escolas e universidades, afetou mais de 90% dos estudantes em todo o mundo.

Os dados atualizados de março/2022 contabilizam 450 milhões de casos confirmados de Covid-19 e mais de 6 milhões de mortes pela doença em todo o mundo (OMS, 2022).

É preciso pesquisar os efeitos do novo vírus não somente sob a ótica da saúde, mas também sob a ótica da Educação, objeto deste estudo, referindo-se aos seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem, no currículo escolar e, principalmente, sobre as experiências de passar por essa Pandemia pela ótica dos professores e daqueles para os quais a educação dedica todos os seus esforços: os alunos.

Pesquisar os efeitos do ensino remoto durante a Pandemia torna-se relevante, na medida em que contribui com a sociedade acadêmica das áreas da educação e da saúde, pois pretende identificar como esses efeitos foram sentidos pelos docentes e alunos do curso técnico em Enfermagem da Instituição de ensino pesquisada, bem como quais os efeitos provocados no currículo do curso, permitindo a partir dos resultados da pesquisa, refletir sobre o modelo tradicional e o(s) novo(s) modelo(s) de ensino, sobre a formação inicial e/ou continuada dos professores e sobre como atender de forma significativa às novas necessidades e expectativas do público alvo da pesquisa frente a essa nova realidade.

1.1 Definindo as novas e não tão novas modalidades de ensino

A partir da suspensão das aulas presenciais no Brasil, e sendo a educação um direito humano fundamental, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) lançaram mão de portarias, leis e resoluções, a fim de nortear e permitir que as escolas públicas e privadas, do ensino fundamental ao superior, dessem continuidade ao ensino, autorizando a substituição das aulas presenciais por aulas através dos meios digitais a serem definidos por cada instituição. Assim surgia o ensino remoto emergencial, posteriormente chamado apenas de ensino remoto.

É importante discutir algumas definições sobre as modalidades de ensino mediadas por tecnologias e citadas nessa pesquisa, bem como esclarecer o que é chamado de ensino tradicional, a fim de elucidar o leitor e levá-lo a uma melhor compreensão do conteúdo abordado.

De acordo com Botzurk e Sharma (2020), quando as aulas foram retomadas remotamente utilizando-se as mais diversas tecnologias, houve, inicialmente, uma dificuldade em definir o tipo de ensino. Os autores definem o então chamado ensino remoto emergencial como uma solução temporária, em resposta a uma emergência global, porém sem poder ser chamado de educação a distância (EaD), chamando a atenção para que essas diferenças fiquem bem claras para que não haja distorções nas futuras avaliações de ambas as modalidades pelos educadores na era pós-Covid. Definem a EaD como sendo um processo de aprendizagem que requer um planejamento cuidadoso, bem elaborado, com objetivos bem determinados e que compreendem a distância no tempo e/ou espaço entre alunos, professores e recursos pedagógicos. Enquanto a EaD se coloca como uma escolha flexível, o ensino remoto emergencial apresenta-se como uma obrigação (BOTZURK e SHARMA, 2020, p. 2), tendo sido criado como uma solução quase que imediata para substituir o ensino presencial diante do fechamento das escolas.

Com a continuidade do isolamento social imposto pela Pandemia, o ensino remoto emergencial passou a ser chamado somente ensino remoto, sendo para Charczuk (2020) considerado não como uma modalidade de ensino, mas sim como uma ação pedagógica na qual se opera uma transição do ensino presencial para um ensino mediado por recursos digitais, na sua maioria, ou por apostilas ou materiais impressos entregues aos alunos.

Usam-se recursos digitais ou materiais entregues aos alunos para viabilizar o que foi planejado pedagogicamente para ser realizado presencialmente, sem a enunciação explícita de um plano didático-pedagógico articulado com as ferramentas. (CHARCZUK, 2020, p.5)

A autora afirma ainda, que a principal diferença entre o ensino remoto e a educação a distância é justamente que o primeiro não foi sustentado previamente por bases conceituais, nem tampouco houve planejamento ou ideação.

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017)

A definição de EaD acima nos faz refletir que, no chamado ensino remoto, estão sendo desenvolvidas atividades educativas em lugares e tempos diversos, através de tecnologias diversas, porém ainda sem plataformas desenvolvidas e estruturadas especificamente para isso, como acontece na EaD. Tanto Charczuk (2020) quanto Botzurk e Charma (2020) afirmam que, apesar do ensino remoto não poder ser chamado de educação a distância, ele trouxe experiências exitosas baseadas nas práticas da EaD, muitas vezes assemelhando-se a ela, com o cuidado, porém, de não ser colocado no mesmo patamar, em virtude das diferenças apontadas.

Um outro modelo mediado por tecnologias é o *blended learning* ou ensino híbrido, definido por Christensen, Horn e Staker (2013) como sendo um modelo educacional formal onde em alguns momentos o aluno estuda os conteúdos mediados pelas tecnologias *online*, com temáticas e instruções específicas para esse formato, e em outros ele aprende em sala de aula presencial, contando com a presença de seus professores e colegas, interagindo com eles e complementando seus estudos.

Já o ensino tradicional é definido por Valente (2014), como um modelo baseado na transmissão de informações, através principalmente de aulas expositivas, presenciais, onde pressupõe-se que todos os alunos aprendem na mesma cadência, ouvindo o professor. Ainda segundo Valente (2018), apesar de estarmos em uma era digital, as escolas continuam oferecendo esse modelo tradicional de ensino, focado naquilo que o professor transmite, com currículos construídos para a antiga era do lápis e papel, sem oferecer para seus alunos algo inovador ou diferenciado. Para o autor, a sala de aula pouco mudou, não se beneficiando da cultura digital. Não se trata de alterar conteúdos disciplinares necessários, mas sim de mudar a dinâmica com a qual são trabalhados (VALENTE, 2018, p. 18).

De acordo com Saviani (1999), a escola tradicional é centrada no professor que passa o conteúdo aos alunos, em contrapartida, os alunos assimilam os conhecimentos transmitidos. O professor é conteudista e as escolas são organizadas em classes, as lições são repassadas aos alunos e exercícios sistematizados são aplicados para serem disciplinadamente realizados. Não é coincidência termos duas definições tão parecidas quase 30 anos depois, e enxergarmos muito do chamado ensino tradicional ainda nas nossas escolas.

1.2 Delimitação do Estudo

Para atingir o objetivo da pesquisa, que visa analisar os efeitos do ensino remoto para o curso técnico em Enfermagem durante a pandemia, a pesquisa foi realizada na região do Vale do Paraíba/SP, em unidades que pertencem a uma Instituição de ensino, da regional do Estado

de São Paulo, de natureza privada, que está no mercado de prestação de serviços há mais de 70 anos, oferecendo cursos técnicos em diversas áreas do conhecimento, sendo referência para a formação técnica em Enfermagem.

Sua missão é “Educar para o trabalho em atividades do comércio de bens, serviços e turismo”, sua visão é “Ser a instituição brasileira que oferece as melhores soluções em educação profissional, reconhecida pelas empresas” e seus valores são “Transparência, inclusão social, excelência, inovação, atitude empreendedora, educação para autonomia e desenvolvimento sustentável”. Em 2019 realizou mais de 645 mil atendimentos e ofereceu mais de 130 mil bolsas de estudo.

Ao todo são 63 unidades distribuídas no Estado de São Paulo, sendo 5 no Vale do Paraíba. As unidades do Vale do Paraíba objeto da pesquisa são as que oferecem o curso Técnico em Enfermagem e que fazem parte das microrregiões de Taubaté e Guaratinguetá, sendo o público-alvo os docentes e alunos que estavam em salas de aula quando as atividades foram suspensas em decorrência da Pandemia.

A pesquisa foi realizada através de diferentes instrumentos de análise, como o grupo focal, o questionário e uma análise documental. Atualmente as unidades pesquisadas contam juntas com aproximadamente 25 professores e 350 alunos do curso técnico em Enfermagem.

1.3 Problema

Diante da Pandemia causada pelo novo Corona vírus, o mundo teve que mudar. As aulas foram suspensas no país e os professores se viram diante da nova realidade que se prolonga até este momento. Por isso, é necessário investigar, na tentativa de identificar, os processos pelos quais alunos e professores passaram e passam nessa nova trajetória da vida escolar. Afinal, de um dia para o outro, os professores foram obrigados a se reinventar, a aprender, a criar e a descobrir como levar o ensino através de uma tecnologia há bastante tempo conhecida, porém, não utilizada tradicionalmente.

Inicialmente, o novo modelo não foi considerado educação a distância (EaD), e sim chamado de atividades remotas, realizadas através de plataformas digitais, onde alunos e professores se encontram em salas de aula virtuais e desenvolvem atividades síncronas e assíncronas (CRUZ et al., 2020). Quais os efeitos sobre professores e alunos? E sobre o currículo? E indo em direção ao público-alvo da pesquisa, como fica esse modelo de ensino para o curso técnico em Enfermagem, em que em situações normais as atividades são desenvolvidas em laboratórios sofisticados? Como substituir os simuladores extremamente

realísticos, onde os alunos são treinados incansavelmente para quando chegarem ao paciente real? Como substituir toda essa estrutura pela tela de um computador ou celular? É possível? E para aqueles que não têm acesso às tecnologias ou para os que não possuem fluência digital? Quais as necessidades formativas desses professores e como estão lidando com todas essas adaptações? Quais as previsões para o ensino quando as atividades presenciais puderem ser retomadas? Teremos o mesmo modelo de antes? O que pensam os alunos sobre esse novo modelo de aprendizagem, quais suas necessidades e como estão lidando com as aulas remotas?

Diante do atual cenário apresentado, estabeleceu-se o problema da pesquisa: **Quais os efeitos do ensino remoto nos processos de ensino e de aprendizagem dos professores e alunos do curso Técnico em Enfermagem de uma Instituição de ensino do Vale do Paraíba no período da Pandemia?**

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar os efeitos do ensino remoto no curso Técnico de Enfermagem de uma Instituição de ensino do Vale do Paraíba no período da Pandemia.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar os desafios enfrentados por professores e alunos durante a pandemia;
- Analisar os efeitos do ensino remoto nos processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos professores;
- Analisar os efeitos do ensino remoto nos processos de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos alunos;
- Identificar e analisar os efeitos do ensino remoto sobre o currículo e sobre a dinâmica do curso durante a pandemia.

1.5 Organização da dissertação

Este trabalho está organizado da seguinte forma: Introdução, Revisão de Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão, Referências, Apêndices e Anexos.

A Introdução subdivide-se em cinco subseções: Relevância do Estudo/Justificativa, Delimitação do Estudo, Problema, Objetivos Geral, Objetivos Específicos e Organização da Dissertação.

A Revisão de Literatura apresentará um panorama das pesquisas recentes sobre os conceitos de educação em tempos de Pandemia, educação a distância, formação docente e o ensino remoto. Abordará também pontos relevantes referentes aos temas da pesquisa como a educação profissional no Brasil.

A metodologia subdivide-se em cinco subseções: Tipo de pesquisa, Participantes, Instrumentos de Pesquisa, Procedimentos para Coleta de Dados e Procedimentos para Análise dos Dados.

Em seguida, apresentam-se os Resultados e Discussões, as Considerações Finais e as Referências.

Nos Anexos e Apêndices constam os instrumentos elaborados pela pesquisadora e pela Universidade de Taubaté, bem como as transcrições dos grupos focais realizados.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE, O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Ao tratar da revisão de literatura, Marconi e Lakatos (2003) afirmam que toda pesquisa precisa conter os pressupostos teóricos sobre os quais o pesquisador embasará sua análise. Nenhuma pesquisa parte do zero, alguém em algum lugar ou momento já deve ter feito pesquisas iguais ou próximas, sendo que suas principais conclusões podem ser citadas complementando a pesquisa, reforçando comportamentos e atitudes ou ainda demonstrando antagonismos em relação a ela.

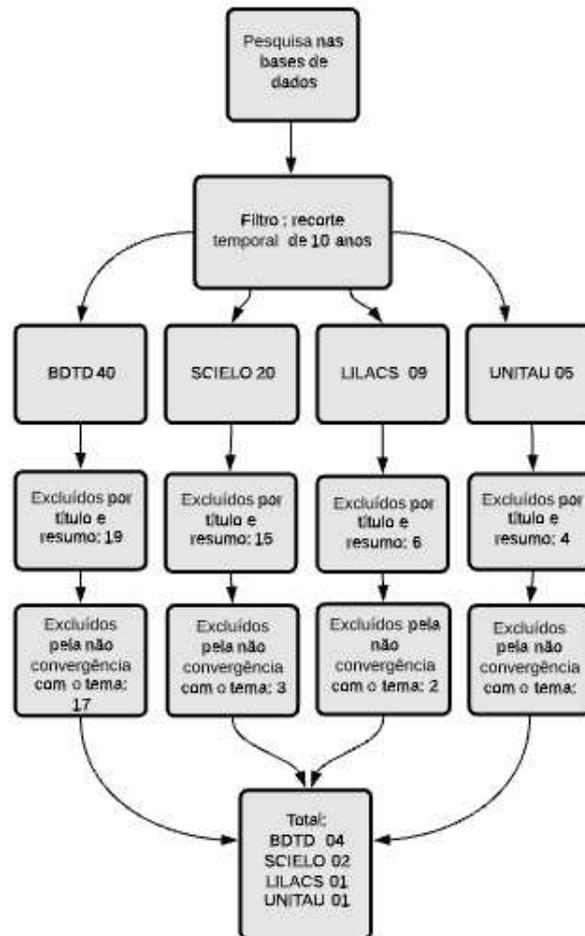
A pesquisadora, ao escolher o tema da pesquisa, tinha ciência de que encontraria pouco material produzido associado ao tema ensino e pandemia, considerando que a situação se apresentava como algo muito recente no cenário brasileiro. Em contrapartida, observou uma variedade de produções acerca do uso das tecnologias, da educação à distância e da formação docente, presentes no referencial teórico, nas quais fundamentou sua interpretação.

Quanto às produções encontradas sobre o ensino e a pandemia, o panorama das pesquisas é apresentado a seguir.

2.1 Panorama das pesquisas

Entre os meses de julho e setembro do ano de 2020, realizou-se uma busca na literatura acerca de temas relacionados à pesquisa, utilizando-se como descritores “Pandemia”, “ensino remoto”, “educação a distância”, “ensino da Enfermagem” e “tecnologia educacional”. Pesquisou-se nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), utilizando-se inicialmente como filtro um recorte temporal de 10 anos e o Banco de Dissertações do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (MPE - UNITAU), do ano 2019. Obteve-se um total de 74 trabalhos, sendo selecionados aqueles que apresentaram maior aderência à pesquisa conforme indicado na figura 1.

Figura 1- Seleção dos trabalhos incluídos no projeto de pesquisa.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020

Por se tratar de um tema novo, ainda pouco pesquisado, a busca retornou poucos resultados. Quando utilizado o descritor “Pandemia”, os resultados eram ainda menores, sendo que na BDTD, quando utilizado o descritor Pandemia juntamente com ensino remoto e Enfermagem, a busca não retornou nenhum resultado, o que é justificável por não existirem ainda pesquisas concluídas acerca do tema.

O recorte de 10 anos foi utilizado em virtude de buscas com recortes menores terem retornado poucos trabalhos relacionados aos descritores e que não contribuíssem com o tema. Houve a necessidade de ampliar a busca para que a pesquisadora conseguisse melhor visualizar o universo da pesquisa. Diante dos resultados, procurou-se selecionar os trabalhos mais recentes.

Com o transcorrer da pesquisa, novas publicações sobre o tema foram surgindo no Brasil e no mundo, monitoradas pela pesquisadora através principalmente da base de dados da Scielo, compreendendo publicações datadas a partir do ano de 2020 e utilizando-se os mesmos

descritores iniciais da pesquisa. Ao longo desses dois anos, percebeu-se um aumento no número de produções científicas envolvendo o ensino remoto, a educação a distância e a Pandemia, mas ainda um número muito restrito, cinco publicações, com os mesmos descritores associados ao ensino da Enfermagem, denotando um número pouco expressivo de pesquisas sobre o assunto. Também foram realizadas buscas no *Google Academics* utilizando as referências bibliográficas já incluídas na pesquisa, trazendo publicações atuais desses autores. Inicialmente realizou-se a leitura dos títulos e os resumos das publicações, selecionando as que se relacionavam diretamente com a pesquisa, e em seguida, foram lidas na íntegra, selecionadas e acrescentadas ao corpo da pesquisa, mais quatorze publicações que convergiam com o tema e que permitiram à pesquisadora vislumbrar um cenário atualizado sobre os efeitos da Pandemia no processo educacional.

2.2 Pesquisas correlatas

As pesquisas correlatas foram selecionadas pela aproximação dos temas com o tema da presente pesquisa, elegidas durante o levantamento bibliográfico.

Como já relatado, por ser um tema de pesquisa novo à época em que foram selecionadas as dissertações e teses, ainda não havia pesquisas relacionadas diretamente ao tema educação e Pandemia, porém se relacionavam a assuntos pertinentes a ele e que ajudaram a fundamentar o trabalho, como a formação de professores, o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e a educação a distância (EaD).

2.3 A educação e a formação profissional

As noções de trabalho e suas diferentes práticas são alteradas de acordo com a história, sendo construídas e reconstruídas variando conforme a organização, distribuição de renda e de poder dentro das sociedades humanas (MANFREDI, 2016, p. 23).

Sobre a história da educação brasileira, Santos (2010, p. 35) afirma que “é necessariamente uma história de hegemonias, de luta entre classes dominantes e dominadas e, conseqüentemente, dos interesses de cada uma”, o que representa uma qualificação para o trabalho baseada em interesses do mercado de trabalho. À medida que cresciam as necessidades das empresas, novas solicitações eram feitas às escolas (SANTOS, 2010). Com a expansão do capitalismo, as pressões para a democratização do ensino aumentaram por parte da população,

porém, se de um lado o ensino passou a atingir um maior número de pessoas, por outro a qualidade não foi suficiente para as demandas da época.

De acordo com Manfredi (2016), sendo a escola uma instituição que prepara o jovem para o mercado de trabalho, historicamente a formação escolar não tinha essa proposta tendo sido criada para grupos distintos, com vistas às posições de domínio e poder.

Em 1942, foram realizadas reformas no ensino através das Leis Orgânicas do Ensino, com um indiscutível papel no desenvolvimento do ensino profissional, já que o foco estava nas indústrias que possibilitariam um crescimento e desenvolvimento econômico para o país. O Estado nessa época não possuía recursos necessários para a educação profissional que o ramo exigia, sendo obrigado a criar recursos para esse tipo de ensino. Ainda em 1942, foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e, em 1946, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), dirigido pela Confederação Nacional do Comércio (SANTOS, 2010).

Em 1947, iniciou-se a elaboração do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada somente em 1961, que levou à equivalência dos cursos profissionalizantes com o ensino médio para fins de ingresso no nível superior.

Apesar de todas as transformações ocorridas, é indiscutível a influência de questões políticas no ensino. Observando-se a história política, vemos a fragilidade da educação a cada troca de governo, quando se pretendia atender a interesses político-partidários, da elite e ou das classes dominantes.

A nova LDB 9.394 foi promulgada em 1996, sendo “a primeira vez que uma lei geral da educação contempla a educação profissional e ainda, em uma concepção ampla e moderna articulando educação ao trabalho, à ciência e à tecnologia. (SANTOS, 2010, p. 59).

De acordo com Demo (2006), a LDB 9.394, não era propriamente dita uma legislação inovadora, porém com características inovadoras, permitindo certa flexibilidade, como por exemplo incluindo a formação superior para professores da educação básica. Também nos anos seguintes proporcionou a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e de programas governamentais para facilitar o acesso às universidades como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Programa Universidade para todos (PROUNI).

A nova LDB parece não ter atendido completamente as necessidades de melhoria do sistema educacional brasileiro, porém foi eficaz na regulamentação da educação nacional, tendo ainda presentes os interesses da elite nacional: “Introduz componentes interessantes, alguns

atualizados, mas no todo, predomina visão tradicional, para não dizer, tradicionalista” (DEMO, 2006, p. 67).

Em 2008, houve significativas mudanças na LDB, quando a educação profissional técnica de nível médio foi inserida no capítulo da educação básica, com alterações importantes como por exemplo, podendo ser desenvolvida conjuntamente com o ensino médio, a organização dos cursos oferecidos pelas instituições em eixos tecnológicos e a oferta de cursos especiais abertos à comunidade e não ligados necessariamente ao seu nível de escolaridade.

Ainda segundo Santos (2010, p. 46), estamos em uma época diferente, na qual o neoliberalismo e a globalização impõem uma necessidade de mudanças “visando a um modelo de homem e de mundo a ser formado pela educação moderna e, por conseguinte, pela melhor transformação oferecida pela educação profissional”. Dessa forma, o mundo atual exige que a educação profissional seja diferenciada, exigindo também professores com perfis e habilidades que acompanhem esse processo, não só no Brasil, mas no mundo.

Charlot (2001) nos traz uma discussão sobre as diferenças entre ensino e formação. Para o autor, ensinar refere-se a transmitir saberes, quaisquer que sejam as formas, enquanto a formação implica em desenvolver no sujeito determinadas competências, estando mais voltada à questão profissional, se moldando de acordo com as necessidades da época. A formação está sempre atrelada a situações e práticas pertencentes a um fim que se deve atingir. Um outro ponto de vista é aquele em que o ensino é trazido não apenas como uma transmissão de saberes, mas é dotado de uma intenção cultural, da mesma forma que a formação não é apenas um desenvolvimento de competências para a prática, mas também agrega uma cultura específica (CHARLOT, 2001, p. 8). Pode-se observar que existe claramente uma intersecção entre a formação e o ensino. Não é possível desenvolver uma prática sem os conhecimentos sobre ela, assim como é preciso dominar a prática para a transmissão dos saberes.

Conforme Barbier (2012), a formação profissional do adulto não tem a ver com a idade, mas sim com a forma que é tratada a experiência que cada um traz. O trabalho realizado é diferente quando esta experiência é reconhecida pelas partes envolvidas no processo de formação. Nesse caso, a formação de adultos está mais ligada ao aperfeiçoamento das práticas já trazidas pela experiência. Barbier (2012), traz ainda que a formação de professores não deixa de ser uma formação de adultos, porém na primeira se sobressai a noção dos saberes sobre o da prática em si, diferenciando-as na sua função social. O autor entende que é necessária uma intervenção na cultura profissional dos professores, através da pesquisa e da formação e que na vida profissional os saberes não se limitam ao seu campo de conhecimento ou atuação.

Tanto Charlot (2001) como Barbier (2012) focam na formação profissional como um conjunto de saberes e experiências, onde na formação, inclusive do professor, deve-se associar o aprofundamento desses saberes a um conjunto de práticas bem delimitadas, levando em conta tanto as questões culturais, como as competências para a prática inseridas no contexto do atual período histórico. Entretanto, quando se observa a formação dos professores sob a ótica de Barbier (2012), a definição de ensino de Charlot (2001) parece ser predominante, ficando uma lacuna sobre as questões práticas, inclusive talvez, negligenciando a experiência, o que dificulta o reconhecimento do ser professor como uma profissão.

De acordo com Charlot (2001), a dificuldade dos professores em ensinar é produto da modernidade. Os alunos precisam ver sentido naquilo que aprendem e somente validarão os saberes se enxergarem nele alguma utilidade, e, para isso, o professor deve dominar as práticas profissionais e saber gerir a tensão entre a lógica dessas práticas e a lógica do saber, o que novamente reforça o apontado por Barbier (2012) quando coloca a necessidade de uma intervenção na cultura profissional dos professores.

A educação profissional como prática social, apesar de não ser geradora de trabalho nem de emprego, função de responsabilidade da economia e de políticas de desenvolvimento, crescimento econômico e criação de novos postos de trabalho e ocupações, está relacionada às novas necessidades do mercado, porém esse relacionamento está inserido em um conjunto de situações contraditórias, pois, se de um lado temos as novas tecnologias, inovações, descobertas científicas, por outro temos o aumento do desemprego, a diminuição das oportunidades de empregos estáveis e formais ressignificando o papel da educação e das escolas (MANFREDI, 2016).

A Pandemia influenciou esse cenário, alterando o contexto dentro do qual a educação profissional está inserida, quando surgem novas necessidades mercadológicas relacionadas a determinadas áreas, como a tecnologia, a comunicação e a saúde, ao mesmo tempo em que aumentou as desigualdades sociais com mudanças significativas nas relações de trabalho e emprego. Da mesma forma, destacou-se a necessidade do desenvolvimento de novas competências no que tange aos professores, influenciando diretamente nos seus processos formativos, não só do ponto de vista dos saberes, mas também do ponto de vista das novas práticas exigidas pelo cenário pandêmico de isolamento social, lembrando a importância de trazer para a discussão, as experiências acumuladas na sua bagagem profissional.

2.3.1 A formação inicial e continuada dos profissionais de saúde

A formação continuada, que dá prosseguimento ao processo de formação profissional, é uma necessidade da sociedade moderna, que teve seu início mais significativo na década de 60 durante a revolução industrial. O sistema educacional foi vítima de uma crise mundial que não conseguia acompanhar os avanços tecnológicos, sociais, científicos e econômicos da sociedade, e que em decorrência dos avanços do processo produtivo acabavam por exigir uma mão de obra mais especializada. A UNESCO foi um dos principais órgãos responsáveis pela disseminação das ideias da formação continuada no Brasil (ANTUNES, 2002).

Instituições como SESC, SENAC, SENAI E SESI, foram criados com o objetivo de oferecer cursos profissionalizantes para qualificação, aperfeiçoamento e especialização para jovens e adultos. No entanto, as definições de formação continuada nesse período, não demonstravam na realidade a preocupação com a integralidade dos sujeitos, apesar da concepção de uma educação como fator de desenvolvimento, com igualdade de oportunidades e uma prática libertadora, sendo uma definição falsa, segundo Arouca (1996 apud ANTUNES, 2002, p. 52), que acreditava que o investimento no indivíduo era para que ele produzisse mais lucros sociais que individuais.

Para Antunes (2002), essa mesma posição é apontada em diferentes estudos de formação continuada tanto na área da saúde como na educação, quando é utilizada apenas como treinamento, reciclagem, aperfeiçoamento e formação em serviço, para suprir as falhas da educação inicial, e realizada apenas através de palestras, cursos rápidos, prontos, descontextualizados, em ambas as áreas, para manter a empregabilidade e suprir rapidamente as necessidades mercadológicas.

De acordo com Batista (2005), o ensino superior em saúde encontra inúmeros desafios relacionados à formação docente, diante de um cenário em que a aprendizagem da docência acaba sendo puramente um resultado da experiência.

Em geral, considera-se secundária a complexidade que envolve a docência em saúde, deixando de reconhecer a existência de uma triangulação central entre ensino, aprendizagem e assistência, além de não se discutirem as especificidades dos cenários do processo ensino-aprendizagem e seus atores —professor, aluno, pacientes, profissionais de saúde e comunidade —, cada um com suas demandas específicas. (BATISTA; SILVA, 2001 apud BATISTA, 2005, p. 284)

A graduação em Enfermagem preocupa-se em preparar o profissional da saúde para o mercado assistencial, não para a prática docente. Na maioria das situações, parte-se do princípio de que a formação acadêmica proverá as habilidades necessárias para essa prática, se ele é um

bom profissional, será um bom professor, o que não é uma verdade absoluta já que as práticas pedagógicas não fazem parte desse contexto. Ser professor é uma construção de saberes.

Sobre os saberes docentes experienciais, Tardif (2017) aponta o que segue:

[...] os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2014, p. 38)

Aliados aos saberes experienciais, Tardif (2014) também relata sobre os saberes disciplinares, decorrentes da aprendizagem que acontece nos ambientes universitários e que são constituídos pelas disciplinas dos cursos e sobre os saberes curriculares, aqueles que se apresentam através dos programas escolares, como conteúdo, objetivos e metodologias que os professores precisam aprender e executar. Tais saberes são independentes das ciências da educação e dos programas de formação de professores, e constituem os saberes profissionais.

Indiscutivelmente, os saberes experienciais e profissionais influenciam e são fundamentais para uma boa prática, porém, em momento algum, os saberes pedagógicos podem ser preteridos. Estes últimos, estão articulados com as ciências da educação, que advém de reflexões racionais e normativas, a um nível mais amplo, e que norteiam as práticas educativas.

Em contrapartida, Marcelo (2009) afirma que, além do conhecimento pedagógico, os professores precisam ter o conhecimento e o domínio sobre as matérias que ensinam. Esse conhecimento define “o que” e “o como” ensinar.

O Conhecimento Didático do Conteúdo aparece como um dos elementos centrais do saber do formador. Representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o correspondente conhecimento pedagógico e didático necessário para o fazer. (MARCELO, 2009, p. 19)

Sendo assim, pode-se inferir que é unânime entre os autores, essa intersecção entre os saberes, não bastando somente o conhecimento dos conteúdos daquilo que vai ser ensinado, mas também o domínio das técnicas pedagógicas e didáticas que irão orientar sua práxis.

Diante desse contexto, pode-se perceber a existência de uma lacuna em relação aos saberes profissionais e pedagógicos dos professores da Enfermagem, quando observamos que pouca atenção é dada à sua formação pedagógica. Conforme Batista (2005), a dúbia relação existente na profissão docente em ser este ou aquele profissional antes de ser professor, muito evidente nos profissionais de saúde, acaba por reforçar o que o autor chama de “mito em torno da história natural da docência em saúde, na qual a boa prática profissional específica garante a boa docência” (BATISTA, 2005, p. 291).

O Conselho Regional de Enfermagem de São Paulo (COREN-SP), na sua portaria COREN-SP/DIR/26/2007, estabelece que os enfermeiros têm a obrigatoriedade de comprovar sua formação pedagógica para atuar na formação profissional, sendo aceitas a licenciatura, a pós-graduação a nível de especialização em áreas cuja finalidade seja a atuação docente, e os diplomas de mestrado ou doutorado nas áreas dos componentes curriculares do curso de educação profissional. Já a formação continuada, fica a cargo dos sistemas e das instituições de ensino que deverão viabilizar ações direcionadas à formação desses profissionais (BRASIL, 2012).

Segundo Marcelo (2009), os professores em formação precisam se tornar exímios conhecedores do conteúdo que forem ensinar, para que esses conteúdos, através de sua prática, sejam passíveis de compreensão por parte dos seus alunos. Essa formação, independente do modelo proposto, é fundamental para garantir a qualidade do ensino também na área da saúde.

Uma boa formação docente implica em uma melhor qualidade no ensino profissional, refletindo para a população, uma melhoria da assistência prestada nos serviços de saúde. Nesse sentido, percebe-se a importância da formação dos docentes pelas instituições educacionais, pois dele depende o sucesso do processo de ensino-aprendizagem, tanto na educação superior quanto na formação técnica de nível médio. É preciso refletir sobre a formação docente na área da saúde, voltando os olhares para novas práticas e avaliando criticamente como as instituições formadoras estão se saindo.

Batista (2005), reforça que uma das especificidades da educação em saúde é a falsa percepção de que o domínio do conteúdo e o sucesso profissional são suficientes para a prática docente, ficando a pós-graduação em segundo plano quando comparada à formação em pesquisa, além de um desencontro entre a saúde e a educação, principalmente no tocante à formação do professor, assim como a falta de comunicação entre as universidades que poderiam levar a uma troca de experiências significativas. Afirma ainda que as práticas pedagógicas, a exemplo da didática, precisam ser de domínio do professor para que seja efetivo o processo educativo, e tais saberes e práticas estão distantes da realidade da prática profissional da saúde.

Uma formação docente de qualidade se faz necessária para uma prática reflexiva, onde se criem espaços para a produção e a transformação do conhecimento, para novas formas de aprender a ensinar em saúde, onde se quebrem os paradigmas e onde seja possível um processo de ensino e de aprendizagem significativos para alunos e professores. Segundo Feuerwerker (2003, p. 24): “No campo da Saúde, é indispensável que produção de conhecimento, formação

profissional e prestação de serviços sejam tomados como elementos indissociáveis de uma nova prática.”

As práticas formativas docentes em saúde precisam estar incorporadas ao planejamento das instituições, fazer parte efetivamente da proposta pedagógica e da cultura institucional, indo além da disposição e prestatividade de alguns, entendendo que a formação do professor é algo complexo e multifacetado, implicando assumir que essa formação é algo contínuo e que os seus saberes são modificados à medida que exerce sua prática pedagógica, problematizando, investigando e refletindo sobre ela.

2.4 Educação a distância – EaD

A EaD é uma modalidade de educação em que professores e alunos estão separados espacialmente, planejada por docentes ou instituições, e que utiliza diversas tecnologias de comunicação. (MATTAR, 2020)

Qualquer semelhança com o ensino remoto que se estabeleceu durante a pandemia, não é uma coincidência, podendo estar inserido na definição acima, todavia com algumas características peculiares que serão mais bem discutidas no decorrer da pesquisa.

2.4.1 Breve histórico

O maior impulso da educação a distância ocorreu na década de 60, nas escolas secundárias e universidades, inicialmente na Europa se expandindo para os demais continentes (PERRY; RUMBLE, 1987 apud NUNES, 2009, p. 3).

Atualmente, mais de 80 países, nos cinco continentes, adotam a educação a distância em todos os níveis, em sistemas formais e não formais de ensino, atendendo a milhões de estudantes. A educação a distância tem sido largamente usada para treinamento e aperfeiçoamento de professores em serviço, como é o caso do México, Tanzânia, Nigéria, Angola e Moçambique. Programas não formais de ensino têm sido utilizados em larga escala para adultos nas áreas de saúde, agricultura e previdência social, tanto pela iniciativa privada como pela governamental. Hoje, é crescente o número de instituições e empresas que desenvolvem programas de treinamento de recursos humanos pela modalidade da educação a distância. Na Europa, investe-se de maneira acelerada em educação a distância para o treinamento de pessoal na área financeira e demais áreas do setor de serviços, o que significa maior produtividade e redução de custos na ponta. (NUNES, 1992 apud NUNES, 2009, p. 3)

Pode-se observar nas citações acima, que a necessidade de desenvolver novas metodologias de ensino vem de longa data e advém sempre de uma demanda do processo de ensino e de aprendizagem da época, a exemplo do que ocorre neste momento de pandemia. Da mesma forma, a busca por métodos de ensino não presenciais que atendessem as exigências de alunos, professores e instituições tornou-se necessária.

De acordo com Mattar (2011), um dos pioneiros em EaD no Brasil foi o Instituto Universal Brasileiro (IUB) fundado em 1941, responsável pela formação de milhares de alunos em cursos profissionalizantes e supletivos à distância por meio de apostilas enviadas pelos correios, e por influenciar outras escolas nas décadas de 40 e 50 a utilizarem a mesma prática de ensino.

A TV educativa foi muito utilizada nas décadas de 60 e 70, com propostas de incentivos para a criação de canais educativos. Ao longo da trajetória, alguns programas foram criados e com a chegada da TV fechada, novas emissoras surgiram e outras conseguiram se dedicar ao seu propósito com melhor qualidade, como a TV cultura, Canal Futura e canais universitários, todos atrelados ao Ministério da Cultura. Nesse ponto destaca-se também a TV Escola, com acesso aberto via satélite para as escolas, o que trouxe resultados positivos (ALVES, 2009).

Os computadores chegaram às Universidades por volta de 1970 (LITTO, 2009), e com a evolução para os computadores pessoais e a chegada da Internet na década de 90, o ensino a distância se consolidou no país e no mundo, com a previsão de que em pouco tempo a inclusão digital atingiria toda a população.

Segundo Demo (2006), a nova LDB 9.394/96, apesar de alguns aspectos inovadores, deixa uma lacuna importante relacionada às questões norteadoras na área da informática educativa, trazendo superficialmente uma referência à EAD no seu artigo 80.

Outro ponto a se discutir é sobre a inclusão digital. Alguns projetos foram implantados no Brasil com o intuito de democratização do acesso à internet, porém ainda com pouca expressividade. O que se vê atualmente, são ainda as desigualdades e a falta de acesso aos meios digitais em grande parte do país, fato comprovado pelas dificuldades encontradas por um grande número de alunos, principalmente de escolas públicas, que ficaram sem acesso às aulas virtuais no período de pandemia. Segundo Litto (2009), projetos que tratam da inclusão digital precisam ser muito bem planejados para que atendam às necessidades da população que se pretende atingir. Não basta somente criar salas de aulas virtuais, ou enviar material das mais variadas formas para os alunos esperando que eles aprendam, mas sim criar estratégias de ensino com vistas a uma real aprendizagem, seja através de um espaço virtual ou não. Além disso, a inclusão digital não está relacionada somente aos alunos, mas também aos professores.

Sobre o assunto, Santos (2019), afirma que a inclusão digital supõe transcender culturalmente o mundo real, palpável, analógico, para o mundo digital, virtual, tecnológico, onde os sujeitos podem comportar-se como participantes interativos e autorais nesses espaços, indo muito além do simples acesso às TDICs e seu treinamento para utilizá-las. Essa inclusão propõe que alunos e professores atuem de forma significativa nos processos de ensino e

aprendizagem, construindo seus saberes dentro de um mundo que lhes permite criar, cocriar, modificar, interagir através da comunicação em redes.

Vale a pena ressaltar, que precisamos pensar em métodos alternativos de ensino, considerando que ainda não sabemos como, nem quando as escolas retornarão totalmente às suas atividades presenciais, levando em consideração que nem todos têm o acesso à computadores e internet, o que pode aumentar a exclusão, indo na contramão do direito à Educação de forma igualitária e inclusiva. Pode-se buscar na EaD, ideias, experiências, referências e reflexões sobre diferentes modos de se levar a educação aos alunos nesse tempo de Pandemia, se fazendo necessário também, pensar em formas para promover a inclusão digital de professores e alunos.

Segundo Andrade (2011), foi com o advento das novas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), e sua disseminação nas últimas décadas, que os educadores começaram a observar a EaD mais criteriosamente. Anteriormente às TDICs, a EaD dependia quase que exclusivamente da leitura dos materiais enviados pelo correio, o que não diferenciava muito da continuidade do ensino presencial quando o aluno deveria realizar as leituras em casa para complementar seu aprendizado. Com o emprego das TDICs, esse cenário começa a mudar, considerando que a EaD passa a ser utilizada em quase todos os países como uma prática educacional e uma prática para a democratização da educação.

De acordo com Litto (2009), vários países possuem modelos planejados de educação à distância com o objetivo de atender a uma demanda que não possui condições acadêmicas para entrar em universidades públicas, nem de arcar com os elevados custos das instituições particulares, é a chamada universidade aberta, que possibilita ao aluno escolher o curso de seu interesse sem passar por provas eliminatórias e com condições que lhes permite alcançar um diploma universitário. O Brasil, no ano de 2005, foi último país com uma população acima dos cem milhões de habitantes a implantar uma universidade aberta que, para Mattar (2011), trata-se de uma falsa nomenclatura pois não é uma universidade e sim “um consórcio de instituições de ensino superior públicas” e nem tampouco é aberta, pois para ingressar são aplicados exames de seleção indo na contramão da sua real definição, mantendo o antigo modelo de acesso ao ensino superior.

2.4.2 Ensino remoto emergencial versus EaD

De acordo com Hodges et al. (2020), a educação *online*, que inclui o ensino e a aprendizagem, é estudada há décadas e resulta de um rigoroso planejamento usando um modelo

sistemático de design e desenvolvimento que esteve ausente no início da Pandemia pelo caráter emergencial. O ensino remoto emergencial como foi chamado, é definido como sendo

[...] uma mudança temporária de ensino para um modo de ensino alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam ministradas presencialmente ou como cursos combinados ou híbridos e que retornariam a esse formato assim que a crise ou emergência diminuísse. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas, sim, fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise. (HODGES et al., 2020)

Segundo Mattar (2020), o termo Ensino Remoto Emergencial, atualmente, já não faz mais sentido, pois as instituições tiveram tempo para se preparar para o segundo semestre de 2020, quando já era sabido que as aulas não iriam retornar presencialmente.

Agora é uma EaD com limitações, mas é educação a distância que está se fazendo. Alguns melhores, alguns piores, alguns com mais preparação. O uso da expressão “ensino remoto emergencial” num sentido tão rígido já não faz mais sentido, tem que se ver o que está por trás dela quando alguém a usa. (MATTAR, 2020)

Moore (2002), ao discorrer sobre a teoria da distância transacional, define a educação a distância (EaD), como sendo um conceito pedagógico, onde as relações acontecem entre professores e alunos em um ambiente cuja principal característica é a separação entre eles, fato que leva a diferentes padrões de comportamento e que afetam o processo de ensino e de aprendizagem. Isso exige planejamento e técnicas pedagógicas específicas para a prática educacional dessa modalidade de ensino.

Assim como acontece na EaD, no ensino remoto a separação entre os alunos e professores conduz, da mesma forma, à criação de um espaço psicológico e comunicacional que foi definido por Moore (2002) como sendo a distância transacional. A extensão dessa distância transacional dentro de um programa pedagógico, tem como variáveis o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno (MOORE, 2002, p. 3).

Considerando que as aulas durante o ensino remoto acontecem em tempo real, permitindo uma maior interação entre professores e alunos, podemos dizer que ele cria um ambiente mais aberto ao diálogo, o que, segundo Moore (2002), pode vir a diminuir a distância transacional mais evidente em algumas práticas na EaD:

Por outro lado, meios de teleconferência eletrônica altamente interativos, especialmente meios que utilizam computadores pessoais e áudio-conferência, permitem um diálogo mais intenso, pessoal, individual e dinâmico do que aquele obtido através de um meio gravado. Programas que usam tais meios têm, por isso, maior probabilidade de transpor a distância transacional de maneira mais eficaz do que programas que usam meios gravados. (MOORE, 2002, p. 4)

Da mesma forma, tanto no ensino remoto como na EaD, um fator de interferência para o diálogo é a influência do ambiente em que professores ensinam e alunos aprendem. Quando surgiu a necessidade imediata de mudança do presencial para o remoto, a adaptação ao novo ambiente físico (os lares), bem como ao ambiente virtual e ao ambiente emocional, certamente contribuiu para a dificuldade do diálogo entre professores e alunos aumentando a distância transacional. Além disso, ainda segundo Moore (2002), o sucesso do ensino a distância depende também do quanto as instituições e professores incentivam e permitem que as interações aconteçam, bem como de um material didático adequado, exigindo habilidades e uma predisposição dos professores em mudarem suas práticas tradicionais. Podemos dizer que o mesmo se aplica à prática educacional remota.

Charzuk (2020) analisa a interação que acontece no ensino remoto entre professor, aluno e o conhecimento, pela ótica psicanalítica freudo-laciana a partir do conceito de transferência, onde os laços podem ser criados, fortalecidos e mantidos nos diferentes ambientes virtuais, a partir da escuta do aluno e da palavra do professor e vice-versa “[...] na impossibilidade do encontro físico dos corpos” (CHARZUK, 2020, p. 17). Tal análise de interação vem ao encontro da teoria da distância transacional proposta por Moore (2002), quando aponta a necessidade de um ambiente aberto ao diálogo.

De acordo com Behar (2020), as aulas síncronas, que acontecem remotamente com a interação aluno-professor em tempo real, são realizadas através de videoaulas ou aulas expositivas em formato de webconferência, onde a presença física é substituída pela chamada presença social. Tanto a webconferência quanto as videoaulas, são modelos utilizados na EaD que mais se aproximam da sala de aula presencial, e foram inicialmente utilizados e adotados pelas escolas de todo o mundo a partir da Pandemia da COVID-19. Aqui vale a ressalva, de que a característica do modelo tradicional de ensino, onde o professor é mero transmissor de conteúdo, não deve se repetir nos modelos online, nem tampouco ser continuado no modelo presencial de ensino.

Anderson e Dron (2012) apontam os áudios, vídeos e webconferências, como formas eficazes de transmitir conhecimento de muitos para muitos numa perspectiva da pedagogia construtivista da EaD, chamando a atenção para o fato de que por vezes, esses modelos assumem características da sala de aula presencial, como a soberania do professor, as aulas passivas e a falta de acesso.

O modelo de aulas por webconferência, se bem conduzido, pode criar um ambiente interativo, como o citado por Santos (2019), ao se referir ao espaço digital: um ambiente que possibilita a participação colaborativa, a comunicação, a troca de conhecimentos de todos para

todos, e que permite o diálogo em redes entre todos os participantes, contextos e ambientes, sejam físicos ou online. Para a autora, a educação *online* não é somente um sinônimo de educação a distância, mas uma modalidade que pode ser utilizada para potencializar a aprendizagem em ambientes presenciais, virtuais ou ainda híbridos. Afirma que se uma das características da EaD é a separação geográfica entre professores e alunos, na educação *online* ainda que separados, os sujeitos potencialmente estarão mais juntos e próximos, através do compartilhamento de informações, de conhecimentos, do diálogo permanente, com mediação das diferentes TDICs e a partir do ambiente virtual de aprendizagem, AVA (SANTOS, 2019, p. 62).

O ensino remoto, ainda com suas limitações, parece se aproximar do modelo de educação *online* acima descrito, cuja proposta é permitir maior interatividade e a construção de um rico processo de ensino e aprendizagem para os atores envolvidos, aproveitando ao máximo todas as potencialidades do AVA.

Segundo Hodges et al (2020), o ensino remoto levou alunos, professores e instituições a desenvolverem habilidades inimagináveis, em tempo recorde, relacionados ao ensino e a aprendizagem e, apesar de estressante, ao término dessa situação, as instituições terão a oportunidade de avaliar o quão foram capazes de implementar eficazmente, ou não, essa nova modalidade, cujo principal objetivo foi o de evitar a interrupção do ensino. As instituições de ensino podem ainda, identificar quais foram os seus pontos fortes e fracos, se organizando para os futuros desafios que vierem nesse sentido.

2.4.3 Competências dos professores para o ensino *online*

De acordo com Pires (2016), a forma como professores, alunos e colaboradores interagem nos ambientes virtuais através de diferentes instrumentos, exige deles novas competências para que seus objetivos sejam atingidos. Embora os papéis sejam diferentes, todos reagem de forma a buscar seus objetivos para atender à dinâmica do momento em que vivem, sendo o papel do professor fundamental já que o processo de ensino-aprendizagem está sob sua responsabilidade. “Quanto mais complexas, abstratas, mediatizadas por tecnologias, apoiadas em modelos sistêmicos da realidade forem consideradas as ações, mais conhecimentos aprofundados, avançados, organizados e confiáveis elas exigem” (PERRENOUD, 1999, p. 7 apud PIRES, 2016, p. 57). Não basta as instituições proporcionarem o acesso a uma ferramenta tecnológica que entendem ser adequada ao processo de ensino-aprendizagem, se aqueles que a

utilizarão não forem conhecedores do recurso, nem tiverem as competências necessárias para tal, podendo vir a deflagrar o fracasso da ação pedagógica.

De acordo com Teles (2009), o ensino presencial e o *online* parecem exigir técnicas diferentes em virtude das novas percepções sobre o tempo e espaço, sobre as mídias e sobre as técnicas pedagógicas adequadas aos ambientes virtuais. A capacidade do professor em planejar e gerenciar a sala de aula é o que determina a forma de aprendizagem dos seus alunos.

Apesar das propostas para a utilização dos recursos tecnológicos como complemento aos recursos utilizados nas salas presenciais não serem tão recentes, percebe-se que tais competências estão ainda muito latentes e distantes da realidade da maioria dos professores do ensino presencial.

Segundo Pires (2016), ao se basear em Macedo (1999, p. 11), a definição de competências é a forma como as nossas habilidades são articuladas para superar nossas necessidades, mobilizando essas habilidades para solucionar problemas. A autora aponta ainda a diferenciação que ocorre entre professores e tutores, não reconhecendo esse último como docente e não lhe atribuindo a valorização necessária já que, na maioria das vezes, precisa ter as mesmas competências exigidas dos professores. A partir do ensino remoto, houve uma inversão nesse quadro, ficando claro a iminente necessidade de os professores desenvolverem as competências e habilidades antes atribuídas mais aos tutores *online* e sem as quais não seria possível proporcionar e manter remotamente um ensino de qualidade.

Para Mattar (2020), as competências dos tutores *online* que mais se destacam são as competências gerenciais, os saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, a habilidade de comunicação, as competências socioafetivas e as habilidades tecnológicas, apontando como suas funções básicas as funções gerenciais, as pedagógicas e as sociais. Para o autor, várias dessas funções demonstram que os tutores realizam o trabalho docente, afirmação validada diante do ensino remoto, quando essas competências emergiram. Estudos sobre o binômio educação e pandemia, evidenciaram a necessidade dos professores em desenvolverem algumas dessas competências, principalmente às relacionadas com a comunicação e o uso das tecnologias, como apontado por Gatti (2020):

Questões se mostraram como dificuldades, como as condições e formação dos docentes para trabalho de educação escolar em modo remoto e para uso de mídias, para o desenvolvimento de formas de envolvimento ativo dos estudantes, desenvolvimento de atividades compartilhadas, e mesmo a avaliação do desempenho dos alunos. (GATTI, 2020, p. 32)

A autora aponta, ainda, o estresse provocado nos alunos pela situação de isolamento, pela quantidade de demandas escolares, pelas horas passadas em frente ao computador ou outro

dispositivo, pela comunicação relativa e pelo sentimento de ausência dos laços presenciais calorosos, além do estresse dos professores (GATTI, 2020, p. 33).

Com o surgimento da Pandemia, não somente as competências pedagógicas, mas as habilidades para lidar com as questões socioemocionais dos alunos tornaram-se mais um desafio para os professores, mesmo para aqueles mais experientes e preparados. De acordo com Hammond e Hyler (2020), as questões socioemocionais influenciam diretamente a aprendizagem dos alunos, devendo os professores aprenderem uma forma de lidar com todas essas questões e de integrá-las para uma aprendizagem efetiva. Precisam se envolver com o ensino à distância e com modelos combinados e híbridos de aprendizagem de forma produtiva.

Ao se pensar ainda em competências necessárias para os professores *online*, existe o debate sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação ao uso das ferramentas e plataformas digitais. Para isso, além do acesso, o professor deve saber escolher o melhor método e ferramenta digital para determinada atividade e saber usá-los, identificando como esses recursos podem contribuir efetivamente com a aprendizagem do aluno, devendo ser “[...] de alta qualidade pedagógica, interativa, visual e científica” (PERIN et al, 2021, p. 11). Observa-se que, diferentemente do citado e dadas as circunstâncias, não houve inicialmente todo esse aparato tecnológico de qualidade quando as aulas foram suspensas, ficando, na maioria das vezes, a cargo do professor a descoberta e a escolha do melhor método a ser utilizado, de forma até mesmo intuitiva, sem que houvesse uma orientação pedagógica para tal. Mattar (2020) afirma, ainda, que toda tecnologia inserida na sala de aula exige um preparo prévio do professor tecnológica e pedagogicamente para que ele saiba como utilizá-la.

A discussão sobre as novas competências torna-se mais complexa quando voltamos o olhar para o cenário em que professores e alunos foram lançados abruptamente no chamado ensino remoto, trazido pela Pandemia, e que levou a uma necessidade urgente de adaptação às novas ferramentas de ensino-aprendizagem digitais sem que houvesse tempo hábil para uma formação e adaptação ao novo modelo, ainda que relacionamentos midiáticos já fizessem parte do cotidiano e o uso das tecnologias digitais já fosse preconizado e citado por vários autores como uma necessidade formativa para os profissionais da educação.

2.4.4 O ensino a distância na Enfermagem

De acordo com Silva (2014), a interação proporcionada pela introdução de novas tecnologias torna-se uma importante ferramenta para o ensino profissionalizante da

Enfermagem. O acesso à internet proporcionou alternativas para o ensino ao oferecer acesso a vários programas de atualização com informações em textos, vídeos, fóruns, estimulando a busca por novos saberes, permitindo romper os laços com a sala de aula presencial e com a necessidade de professores e alunos estarem no mesmo local para que a aprendizagem aconteça. Assim, os profissionais de Enfermagem podem participar de cursos de aperfeiçoamento independente dos variados horários e locais de trabalho, já que a interação professor/tutor e colegas se realiza através da internet rompendo com as limitações de espaço e tempo.

Como uma de suas conclusões, Silva (2014) relata que se constitui como uma limitação ao ensino a distância, a característica prática da profissão que, para muitos, torna essa modalidade de ensino não aplicável. O fato acaba por afastar os profissionais de saúde da utilização dos recursos de informática para a Educação Permanente. “É preciso romper os paradigmas tradicionais a partir de novas experiências de aprendizagem que contemplem a incorporação dos recursos tecnológicos no ensino de Enfermagem” (SILVA, 2014, p.88).

Não se trata de substituir as aulas práticas por uma prática remota, mas sim, de utilizar quando aplicável, a tecnologia a favor do conhecimento, os recursos digitais, o ambiente virtual, o ciberespaço, propondo uma educação inovadora e adequada ao mundo que nos cerca, basta observar toda tecnologia presente nos hospitais como, por exemplo, as cirurgias robóticas remotas onde paciente e médico estão espacialmente separados. Esse tipo de conhecimento muitas vezes não chega até o aluno pela sua não imersão nesse ambiente tecnológico durante o período de sua formação, destacando-se aqui o aluno da Enfermagem.

Segundo Afonso (2014), integrar a aprendizagem aos elementos tecnológicos advém de uma sociedade transformadora cuja procura por métodos flexíveis de aprendizagem e tecnologias de informação vem aumentando. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), tem como base princípios na reconstrução do conhecimento, a autoria, a produção de conhecimento de forma colaborativa e a aprendizagem significativa do aluno, ampliando o espaço físico da sala de aula, proporcionando diferentes formas de interação e constituindo as redes de aprendizagem.

Os cursos EaD nas áreas biológicas estão mais concentrados na pós-graduação e nos cursos de extensão. Apesar da importância da competência tecnológica pela Enfermagem, a sua inserção no ensino *online* ainda é pouco significativa, havendo necessidade de investimento por parte das instituições de ensino superior na capacitação dos docentes e discentes e na criação de ambientes com infraestrutura para desenvolver projetos de educação a distância com propostas pedagógicas que permitam a construção de competências e habilidades na área de tecnologia de informação através de novas estratégias de ensino. (RODRIGUES; PERES, 2008,

apud AFONSO, 2014). Para tanto, é preciso quebrar as barreiras e os paradigmas que cercam as instituições e os próprios professores da Enfermagem que não acreditam na importância e na possibilidade do uso da tecnologia para suas práticas.

De acordo com dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC) existem atualmente onze instituições de ensino superior (IES) cadastradas que oferecem cursos de bacharelado em Enfermagem na modalidade EaD no Brasil, sendo que três ainda não iniciaram os cursos, totalizando uma oferta de mais de cem mil vagas anuais espalhadas pelo território nacional. Não foram encontradas no site do MEC, ofertas de licenciatura em Enfermagem EAD. É um número pouco significativo diante das mais de mil e duzentas IES em Enfermagem existentes no país, incluindo o bacharelado e a licenciatura (MEC, 2021).

Alguns cursos de licenciatura em Enfermagem como o da Universidade de São Paulo, utilizam desde 2008, recursos tecnológicos digitais na formação dos professores, de forma que atendam às demandas do atual mundo do trabalho. Utilizam a educação presencial e à distância em uma mesma disciplina, de forma híbrida, atendendo às propostas de uma educação inovadora. O discente é preparado para atuar nos cursos de formação técnica em Enfermagem utilizando as tecnologias dentro de sua proposta pedagógica, de forma a produzir uma aula virtual adequada ao AVA e à formação técnica de nível médio.

Segundo Bezerra (2020), a necessidade de incorporar as tecnologias remotas nessa época de Pandemia, levou não só a área da Enfermagem, mas a área da saúde de uma maneira geral, a incluir as ferramentas digitais em suas disciplinas levando em conta a necessidade da continuidade do ensino. Ainda que no Brasil algumas escolas já trabalhassem com o ensino híbrido, a inclusão dessas ferramentas mostrou-se ainda um desafio. As novas portarias do Ministério da Educação e Saúde, que permitiram a continuidade do ensino através de recursos digitais remotos, trouxeram o desafio aos gestores de prover ao usuário a imersão a partir da navegação e interação com o ambiente virtual ao mesmo tempo em que os educadores deviam manter os princípios educacionais e pedagógicos nos quais acredita.

Assim, com a Pandemia e a necessidade de continuar com as aulas, porém por meio de tecnologias remotas, o que implica em aulas não presenciais, surge o momento de se repensar em estratégias pedagógicas e acadêmicas para que se possa adequar ao uso de novos modelos de ensino e, por sua vez, reavaliar práticas tradicionais e desenvolver novas habilidades e formas de ensino, preservando os princípios da educação, suas diretrizes e leis, contudo, incluindo, aos que ainda não incluíssem, o uso das novas tecnologias da informação e comunicação (TDICs). (BEZERRA, 2020, p. 3)

Merece destaque o fato de que a utilização das TDICs, seja no ensino presencial ou a distância, exigem uma formação continuada decorrente das transformações na interação professor-aluno, no preparo adequado dos professores e na estrutura das instituições de ensino.

Incluir as TDICs no currículo pode contribuir para a abertura a novos métodos de ensino (BEZERRA, 2020).

Segundo Rojo, et al (2011), uma EAD de qualidade cria um ambiente favorável para a formação e a capacitação dos enfermeiros para atender as demandas do mercado de trabalho que busca cada vez mais de profissionais competentes e capazes de dominar a sua esfera de atuação. Nesse sentido, a formação em licenciatura e os programas de pós-graduação em áreas pedagógicas para a Enfermagem torna-se indispensável tendo o desafio de formar profissionais qualificados na área da docência voltados para as novas competências exigidas.

De acordo com Tarcia (2018), não cabe mais a pergunta se os cursos a distância vieram para ficar porque já são uma realidade do contexto educacional brasileiro, levando a uma necessidade em se pensar práticas educativas inovadoras, tanto para os cursos de formação profissional básica quanto para a aprendizagem ao longo da vida. Negar a EaD é se manter distante da modernidade, do novo, é recusar-se a aceitar que as tecnologias estão presentes de forma marcante no dia a dia dos profissionais de saúde. Reforça ainda, que o objetivo do ensino a distância não é o de substituir a educação presencial, mas sim de buscar o que há de melhor em cada uma das modalidades para oferecer uma educação de qualidade ao aluno, pensando em seu protagonismo e de acordo com as competências exigidas pelo mundo moderno.

O ensino remoto minimamente persuadiu as instituições e seus professores a refletirem sobre suas práticas pedagógicas além do ensino da Enfermagem tradicional, abrindo um leque de possibilidades para a inovação através do uso das mais variadas tecnologias. Em contrapartida, em algumas instituições, as aulas práticas na Enfermagem e em outras áreas da saúde foram suspensas em favor das aulas puramente teóricas até que possam ser retomadas as aulas presenciais. Infelizmente nesses casos, a maioria reproduziu no remoto as aulas teóricas expositivas do ensino presencial, não levando em consideração a imensa oportunidade de recursos que lhes foi oferecida através do AVA. Entenda-se aqui, que as colocações não se aplicam aos estágios, que são obrigatórios na matriz curricular.

A oferta de cursos da área da Saúde na modalidade a distância não desconsidera situações de aprendizagem presenciais ao longo da formação profissional, os cursos de graduação devem seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais e a definição da modalidade, presencial ou a distância é inteiramente orientada pelos objetivos educacionais ou competências esperadas. (TARCIA, 2018, p. 6)

Desde 2019, quando o MEC autorizou a criação de 913 mil novas vagas no ensino da saúde na modalidade EaD, os conselhos de Enfermagem, medicina, medicina veterinária e farmácia, vem se posicionando contra a modalidade, seja na graduação, na pós-graduação ou no ensino técnico, por acreditarem, além de outros motivos, que o órgão não fiscaliza

adequadamente os polos das instituições de ensino, afirmaram que muitos se encontravam em situações de precariedade, o que poderia comprometer profundamente a qualidade do ensino da saúde. Alguns conselhos, inclusive, criaram dificuldades para registrar profissionais formados através dessas instituições. Já o MEC, defendeu, no mesmo ano, em resposta aos conselhos, o ensino híbrido, com o ensino da prática sendo mantido presencialmente, o que também não agradou aos conselhos federais, que não acreditam na modalidade e se posicionam contra a EaD na área (COFEN, 2019).

Com a chegada da pandemia, e conseqüentemente, do isolamento social com a suspensão das aulas, o MEC lançou mão de portarias, como a portaria MEC 544/2020 que autorizou tanto a educação básica quanto a superior a adotarem formas remotas de ensino, podendo estágios e práticas serem realizados de forma remota, **excluindo-se os cursos na área da saúde** (grifo nosso), lembrando que existem conteúdos teóricos que embasam a prática e que são possíveis de serem ministrados remotamente sem, no entanto, ferir as determinações das Diretrizes Curriculares Nacionais (MEC, 2020). Sobre a portaria citada, o COFEN questionou em juízo essas determinações, acreditando tratar-se de uma banalização do ensino da Enfermagem. Segundo o presidente do COFEN, Manuel Neri, não se pode aceitar em nome da Pandemia do coronavírus, um modelo de ensino tão lesivo à sociedade (COFEN, 2020).

Em agosto de 2021, novamente o COFEN entrou com outra ação civil pública, solicitando a suspensão das autorizações dos cursos de Enfermagem a distância autorizados pelas portarias 800, 801 e 802 de 2021 do MEC, acreditando que elas vão contra ao preconizado pelo Conselho Nacional de Saúde e pelos Conselhos profissionais da saúde e áreas técnicas, que se posicionam contra a formação em saúde através dos cursos à distância (COFEN, 2021). Ao visitar o site do Centro Universitário Leonardo da Vinci, autorizado pela portaria 802/MEC/21 a oferecer o curso de Enfermagem EaD, observou-se que o curso é oferecido no formato semipresencial, garantindo que as atividades práticas serão realizadas em ambientes profissionais e em laboratórios físicos e virtuais.

É fato que as portarias ministeriais se sobrepõem aos Conselhos profissionais, podendo até mesmo desconsiderar as suas recomendações técnicas, porém fica clara a falta de diálogo entre os órgãos públicos e os Conselhos federais e regionais, para que se chegue a um consenso. Fazem-se necessários estudos mais profundos para que os posicionamentos sobre a EaD na saúde se baseiem em evidências científicas e não somente em impressões de uma parte ou de outra. A formação em saúde é algo que não pode ser banalizado, assim como também não deve ser desacreditada e desvalorizada a EaD.

É necessário mudar o olhar para além do presencial, é um momento de transição, de quebrar paradigmas, de pensar e repensar ferramentas e técnicas que atendam a demanda atual escolar, de professores e alunos. Litto (2009, p. 19) já concluía que “estamos diante de um horizonte de grandes expectativas, quando se trata de novas formas de aprender e de ensinar”. Entretanto, há de se pensar que o ensino da Enfermagem talvez ainda não esteja preparado para transpor a barreira das aulas puramente presenciais, do tradicional método de ensino em favor de um ensino *online*. Transpor essa barreira não significa promover um ensino 100% no formato EaD, mas em um ambiente em que seja permitido utilizar diversos dispositivos, plataformas, em que o aluno seja inserido nesse universo tecnológico e que possa utilizar as potencialidades dessa tecnologia a favor da sua aprendizagem. Para tanto, os professores precisam estar preparados e inseridos nesse mesmo contexto, e acima de tudo, acreditar nele.

2.5 O novo espaço da sala de aula

Todo o movimento de confinamento a partir de 16/03/2020, levou o espaço escolar para dentro dos lares de milhares de professores e alunos. Lares onde antes existiam somente os espaços para encontros familiares, descanso e lazer, tornam-se, ao mesmo tempo, espaços de aprendizagem e de trabalho. A sala de jantar transforma-se em sala de aula para o aluno, enquanto um quarto transforma-se em uma sala de aula para o professor, ou vice-versa. Transformam-se os espaços, ressignificam-se os sentimentos.

A sociologia deve atentar para o fato de que os seres humanos são, simultaneamente, indivíduos biológicos e agentes sociais que são constituídos como tais na e pela relação com o espaço social, ou melhor, com campos. Enquanto corpos e indivíduos biológicos, eles estão, assim como as coisas, situados em um lugar (eles não são dotados da ubiquidade física que lhes permitiria estar em vários lugares ao mesmo tempo), e ocupam um local. O lugar, topos, pode ser definido absolutamente como o sítio em que um agente ou uma coisa se situam, “têm lugar”, existem, enfim, como localização; ou, relativamente, relacionalmente, como posição, escalão no interior de uma ordem. O local ocupado pode ser definido como a extensão, a superfície e o volume que um agente ou uma coisa ocupa; suas dimensões, ou melhor, suas medidas externas (como se diz, às vezes, de um veículo ou de um móvel). (BOURDIEU, 2013, p. 133).

Todos têm um lugar, se sentem fazendo parte dele. No espaço educacional físico, professores e alunos tinham até então seus lugares delimitados, seus espaços sociais, bem como suas relações, estabelecidos. Com a mudança para esse novo espaço virtual, onde o espaço físico muda, nos dando a impressão de que o espaço social de antes permanece o mesmo, mudam também os sentimentos em relação a este último. Como significar também, o espaço virtual que é ocupado agora? Para Bourdieu (2013), o espaço social é diferente do espaço físico,

porém ele se forma e se realiza nesse espaço sendo difícil pensá-los em separado. Quando ocorre uma mudança brusca como a que presenciamos, de um espaço físico para outro, e ainda do presencial para o virtual, sem ser uma escolha própria do indivíduo, é inevitável que ocorram também mudanças do espaço social, onde todos os envolvidos terão que repensar os seus lugares dentro desse novo contexto. “Pode-se ocupar fisicamente um habitat sem habitá-lo, propriamente falando, se não se dispõe dos meios tacitamente exigidos, a começar por um determinado habitus” (BOURDIEU, 2013, p. 139).

A questão dos espaços e sua correlação precisa ser mais bem discutida, na medida em que nem todos conseguem dispor dos meios exigidos como citado acima, o que pode aumentar as desigualdades. Será que os novos espaços, físico e social, estão conseguindo manter a proximidade, diminuindo a separação entre as classes? Não podemos afirmar, por enquanto, que pessoas distantes no espaço social, mas antes próximas pelo espaço físico educacional, continuem próximas, no espaço virtual.

Segundo Tuan (1983), existem diferenças entre as definições de espaço e lugar, tendo o primeiro um significado mais abstrato. O espaço transforma-se em lugar conforme o conhecemos e o dotamos de valor, sendo assim, as salas de aula remotas, no início da Pandemia vistas com receio, mostram-se, atualmente, ter um significado mais amplo e respeitado, se tornando um lugar de rica aprendizagem, não mais um espaço dotado de insegurança e incertezas. Nesse sentido, o espaço virtual pode tornar-se um lugar virtual à medida em que conhecemos sua importância e nele satisfazemos nossas necessidades básicas, como por exemplo, as de amor, relacionamento e estima citadas por Maslow (1954).

A perspectiva experiencial citada por Tuan (1983), nos remete a uma profunda reflexão a partir da ideia da constituição da experiência por meio do sentimento e do pensamento, através de uma experiência que não é passiva, mas sim construída a partir da aprendizagem pela própria vivência do indivíduo: “Experenciar é vencer os perigos. A palavra ‘experiência’ provém da mesma raiz latina (per) de ‘experimento’, ‘experto’ e ‘perigoso’. Para experenciar no sentido ativo, é necessário aventurar-se no desconhecido e experimentar o ilusório e incerto” (TUAN, 1983, p. 2).

E foi assim a experiência relacionada ao novo espaço da sala de aula, onde professores e alunos moveram-se, saíram da zona de conforto, para se lançarem em um espaço novo e desconhecido, o virtual, o remoto, ao mesmo tempo em que esse novo espaço entrava nas suas casas, lugares já conhecidos e que agora muito provavelmente seriam acrescidos de novos significados. A organização do novo espaço tornou-se necessária. Não existiam mais as salas, as carteiras, as lousas, os colegas, o cheiro do lanche da cantina, os pátios. Ficaram agora apenas

o computador ou o celular, uma cadeira e uma mesa. O espaço tornou-se restrito, a mobilidade diminuída.

Bourdieu (2013) afirma que a marca invisível nos corpos, das estruturas de ordem social transmutadas em estruturas espaciais, muito provavelmente ocorre através da movimentação dos corpos, poses e posturas corporais que organizam e qualificam a posição de um indivíduo em relação a um lugar central ao qual é atribuído um determinado valor. De acordo com esse valor atribuído, os indivíduos se tornam mais ou menos pertencentes àquele determinado lugar, fazendo mais ou menos sentido, a sua presença nele.

Tuan (1983, p. 5) afirma que “Dominar o espaço e sentir-se à vontade nele, significa que os pontos de referência reais no espaço, como os referenciais e as posições cardeais correspondem à intenção e às coordenadas do corpo humano”. Com isso pode-se afirmar que para sentir-se bem em determinado espaço, é necessário ter a orientação espacial, identificar conscientemente as proporções desse espaço em relação ao seu corpo, aos seus movimentos, é conhecê-lo em detalhes para ter a segurança de que aquele espaço não lhe infringe nenhuma ameaça. Em se tratando do espaço remoto, essa questão torna-se mais complexa e a orientação espacial acaba por ressignificar-se, afinal, o indivíduo ocupa dois espaços/lugares ao mesmo tempo, o físico, onde o seu corpo está presente e o virtual, com o qual ele está conectado, interagindo, influenciando e sendo influenciado.

A percepção do espaço pelo homem depende da qualidade de seus sentidos e também de sua mentalidade, da capacidade da mente de extrapolar além dos dados percebidos. Tais espaços estão no extremo conceitual do *continuum* experiencial. (TUAN, 1983, p. 2)

Através dessa percepção sensorial, professores e alunos, cada qual a seu tempo, foram dando significado a esse novo espaço e se apropriando dele, tornando-o um lugar real, central e concreto pela total experiência vivida.

A dinâmica nesse novo espaço ocupado por alunos e professores pode ter aguçado nesses últimos a percepção auditiva, mais voltada à comunicação verbal. Na sala remota, os alunos podem ficar com as câmeras fechadas, se assim o desejarem, e a voz ou a ausência dela, é muitas vezes a única forma de avaliação do seu comportamento nesse meio, é a forma principal de expressão do aluno. Talvez o próprio fato de estarem com as câmeras fechadas indique um sentimento de não pertencimento a esse novo espaço-lugar, e/ou da não apropriação dele. O aluno está presente, mas sem o sentimento de realmente estar.

Bourdieu (2013), quando se refere à gênese do espaço físico apropriado, aponta o poder de capital como fator importante para o domínio e a apropriação dos bens distribuídos dentro desse espaço.

O capital permite manter a distância pessoas e coisas indesejáveis e, ao mesmo tempo, aproximar-se das pessoas e coisas desejáveis, minimizando assim o dispêndio (notadamente de tempo) necessário para delas se apropriar. Inversamente, aqueles que são desprovidos de capital são mantidos à distância, seja física ou simbolicamente, dos bens socialmente mais raros, e condenados a conviver com as pessoas ou bens mais indesejáveis e menos raros. (BOURDIEU, 2013, p. 137)

Se analisarmos a citação podemos correlacioná-la com a dificuldade em acompanhar as aulas online que muitos alunos tiveram por não terem as condições necessárias para tal, como por exemplo, um tablet, o computador ou até mesmo um celular compatível com os programas, além do acesso a uma internet de qualidade, deixando claro que aqueles que não possuíam o capital necessário, ficaram sim, distanciados das aulas nesse novo espaço remoto, ou ainda, se foram inseridos, não experienciaram como os demais, muito provavelmente atribuindo diferentes significados ao “lugar” quando em comparação com aqueles que possuíam os recursos adequados para uma imersão total na experiência do ensino remoto.

Pode-se considerar a experiência limite das famílias que são e se sentem deslocadas no espaço que lhes é concedido, como paradigma da experiência à qual se é exposto todas as vezes em que se entra em um espaço sem preencher todas as condições que ele exige tacitamente de seus ocupantes. (BOURDIEU, 2013, p. 140)

Muitos alunos e professores sentiram esse deslocamento citado não somente pelas dificuldades em relação ao poder de capital, mas também em relação às dificuldades enfrentadas nos processos de ensino-aprendizagem. Aqui cabe ressaltar que as condições para ocupar significativamente esses espaços, muitas vezes não atendidas pelos seus ocupantes, incluíam o conhecimento e a habilidade para o uso das tecnologias e das plataformas digitais, a escolha correta do método pedagógico, a didática do professor, a interação entre os sujeitos, dentre outros. Tais adversidades enfrentadas por professores e alunos nesse universo *online*, se converteram nesses paradigmas experienciais citados, influenciando diretamente no sentido de pertencimento a esse novo espaço.

Sendo o espaço uma necessidade biológica e psicológica comum aos seres humanos, Tuan (1983) afirma que quando o mundo atende às nossas aspirações e desejos, ele nos parece espaçoso e amistoso, porém quando somos frustrados esse mesmo mundo nos parece limitado. Pode-se pensar então, no porquê de alguns alunos e professores estarem satisfeitos e terem conseguido se adaptar ao novo modelo das salas de aula, enquanto outros pelo contrário, estão sentindo exatamente essa frustração, apontando claramente para uma correlação entre recursos e poder, experiência total nos espaços e a capacidade de cada um em ter a mente e os sentidos abertos para os novos desafios, sendo esses fatores fundamentais para uma distinção entre espaço e lugar, seus significados e sua representatividade.

2.5.1 O terceiro espaço

Sobre os espaços, Zeichner (2010) ao se referir à formação de professores, argumenta sobre um terceiro espaço como uma forma menos hierárquica de associar o ensino prático ao acadêmico através da criação de novas formas de aprendizagem para os professores em formação citando alguns espaços híbridos como exemplo. Segundo Gutierrez (2008, p. 152 apud ZEICHNER, 2010, p. 487), o terceiro espaço é um espaço transformativo que permite uma expansão potencial da aprendizagem e desenvolvimento de novos conhecimentos. Fariam parte desse terceiro espaço, novas estratégias de aprendizagem que vão além dos modelos tradicionais de ensino, deixando de lado a supremacia acadêmica e trazendo os professores e alunos mais próximos de experiências da vida real. São exemplos citados por Zeichner (2010, p. 489), a criação de modelos multimídias de práticas de ensino em espaços virtuais da educação básica que foram levados para os cursos acadêmicos e aplicados na formação inicial, as experiências de campo, como estratégia da disciplina de metodologia de ensino e a utilização de membros da comunidade para educar o corpo docente responsável pela formação de professores que iriam atuar junto às comunidades. Esses espaços híbridos como são chamados, ainda que não resolvam problemas institucionais como financiamento e valorização do professor, permitem uma educação de qualidade através da criação de novos espaços de aprendizagem onde os alunos podem tirar vantagem das múltiplas fontes do saber (ZEICHNER, 2010, p. 493). Sendo assim, as aulas remotas talvez pudessem ser consideradas como fazendo parte desse terceiro espaço, considerando suas características inovadoras que trazem uma nova perspectiva para o processo de ensino e de aprendizagem.

A construção torna-se um meio ambiente capaz de afetar as pessoas que com ele interagem. O espaço construído pelo homem pode aperfeiçoar a sensação e a percepção humana. O espaço arquitetônico – até uma simples choça rodeada por uma clareira – pode definir estas sensações e transformá-la em algo concreto. Outra influência é a seguinte: o meio ambiente construído define as funções sociais e relações. As pessoas sabem melhor quem são elas e com quem devem se comportar quando o ambiente é planejado pelo homem e não quando o ambiente é a própria natureza (TUAN, 1983, p. 13)

Os espaços híbridos citados por Zeichner (2010), demonstram exatamente essa influência do meio ambiente quando os alunos em formação são inseridos nas comunidades escolares e ao redor, além das salas de aula tradicionais, trazidos para experiências mais concretas e verdadeiras à medida que representam a realidade que será enfrentada futuramente, tornando a aprendizagem mais significativa do que aquela restrita aos ambientes acadêmicos. A arquitetura citada por Tuan (1983), tem influência direta nessas percepções, à medida que tem a capacidade de influenciar diretamente os nossos sentidos.

E o que dizer então sobre o espaço digital? De acordo com Santos (2019), trata-se de um ambiente onde ocorrem as interações em redes, reunindo, integrando e redimensionando uma imensidão de mídias, onde o usuário é ao mesmo tempo emissor e receptor das mensagens. O espaço digital cria uma proposta de aprendizagem que se integra ao modelo do terceiro espaço relatado por Zeichner (2010), quando permite uma educação que vai para além das salas de aula, além do conhecimento transmitido somente do professor para seus alunos, onde o aprendizado acontece em todas as direções, mediado por tecnologias digitais diversas sem, no entanto, ofuscar a aprendizagem mediada tradicionalmente pelas instituições de ensino, podendo ao contrário, potencializá-las (SANTOS, 2019, p. 52).

Descreve-se aqui, um novo espaço/lugar, que tem a capacidade de se comunicar com todos os demais espaços/lugares, sejam eles espaços sociais ou físicos, arquitetônicos ou não. O professor, por exemplo, pode levar seus alunos ao museu do Louvre, em Paris, para um *tour* virtual, onde detalhes das obras podem ser observados através de imagens de altíssima resolução, sem que eles saiam das suas salas de aula, experienciando uma práxis diferente, dando um sentido novo a esse e a outros espaços que também podem estar conectados. A experiência transcende os limites do espaço-tempo. Não há fronteiras para essa interação, o que provoca no aluno um apelo pela criatividade, para uma prática reflexiva, colaborativa e libertadora. Vale ressaltar, que em se tratando da prática docente através do espaço remoto, o professor precisa estar apto a ocupá-lo, sendo conhecedor das potencialidades proporcionadas pelo ambiente de aprendizagem no qual ele e seus alunos estão inseridos.

Ante o exposto, pode-se dizer que toda a transformação trazida pela Pandemia, voltou o olhar para espaços/lugares antes não percebidos e nem ocupados, percebendo-se as grandes oportunidades de interação e aprendizagem que podem ser construídas dentro e através deles. Valores foram atribuídos a esses espaços, novos sentidos e significados. Quão importante é a escola para o aluno quando ele se dá conta que não pode mais estar fisicamente presente nela, junto a seus colegas e professores, e quão proveitosa está sendo para esses alunos e professores a vivência de ocupar outros espaços e experienciar neles, descobrindo que é possível seguir com o processo de ensino-aprendizagem para além dos muros escolares.

Inúmeros são os desafios para ocupar esses espaços, como o acesso aos equipamentos, as habilidades em operá-los, a formação dos professores, o acesso universal. Sobre esse último, fica o desafio para o poder público de compor soluções para minimizar a exclusão digital, na esperança de que, muito em breve, todos possam ter acesso aos recursos e benefícios do espaço remoto, digital, virtual, se apropriando e se sentindo pertencentes a ele.

A autora apresentou até o momento, um panorama do que já foi escrito e pesquisado sobre o tema, bem como a sua visão sobre os assuntos abordados. A partir do próximo capítulo, entramos mais diretamente no universo da pesquisa, trazendo o percurso metodológico, os resultados encontrados e as conclusões, esperando provocar no leitor uma profunda reflexão sobre todos os movimentos, processos e transformações que envolveram as instituições de ensino, sejam elas da Enfermagem ou não, e seus atores, a partir da Pandemia da Covid-19.

3 METODOLOGIA

Esta pesquisa teve por objetivo identificar quais os efeitos do ensino remoto sobre professores e alunos do curso técnico de Enfermagem de uma Instituição de Ensino durante o período da Pandemia, demonstrando o que significou para o público-alvo da pesquisa essa mudança repentina do tradicional método presencial de ensino para a nova sala de aula remota, e como foi o processo de ensino e de aprendizagem a partir de então. O percurso metodológico para se chegar ao pretendido é descrito a seguir.

A pesquisa realizada caracterizou-se como sendo de abordagem qualitativa. Conforme Gatti e André (2010), a abordagem qualitativa propõe uma visão holística do fenômeno estudado, opondo-se a habitual abordagem quantitativa das ciências que estudam isoladamente a realidade através de unidades mensuráveis. Buscam-se então, os sentidos e os significados dos cenários, que se bem compreendidos, trazem uma realidade mais consonante com o comportamento humano.

As autoras afirmam ainda, que para se chegar a bons resultados, a relevância e o rigor metodológico no processo investigativo são necessários para que se possa produzir conhecimento confiável, mais próximo da realidade e que tenha impacto sobre o processo educacional, substituindo as “improvisações e os modismos”. (GATTI; ANDRÉ, 2009, p. 11)

Sendo assim, a pesquisa realizada tem o compromisso com essa perspectiva, de ser consistente, de apresentar uma análise rigorosa e resultados fundamentados e que possa contribuir, de alguma forma, para a tomada de decisões assertivas baseadas em dados confiáveis, diante de um cenário que provocou profundas transformações na educação.

Quanto aos objetivos, é uma pesquisa de natureza descritiva. De acordo com Gil (2002), as pesquisas descritivas têm como principal objetivo a descrição das características de uma população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relações entre variáveis, sendo uma de suas características principais a utilização de técnicas padronizadas para a coleta dos dados.

3.1 Participantes

Os participantes da pesquisa foram os professores e alunos do ensino técnico em Enfermagem das cidades de Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá, no Vale do Paraíba, pertencentes a uma Instituição Educacional, escolhida por ser referência no ensino profissionalizante, que se encontravam nas salas de aula presenciais no início da Pandemia no

país, excluindo-se aqueles que estavam somente em campo de estágio cujas atividades não podem ser substituídas pelo ensino remoto.

A opção por realizar a pesquisa em mais de uma unidade em diferentes localidades, teve como foco identificar os pontos em comum e os pontos divergentes e relacioná-los entre si de acordo com as características e especificidades de cada unidade, tornando o estudo mais completo e abrangente. Apesar de pertencerem à mesma Instituição, e os planos de curso serem iguais em todas as unidades, cada uma delas possui o seu projeto político pedagógico que pode influenciar de diferentes formas o modo de lidar com as mudanças provocadas pela Pandemia.

Ao todo as unidades contavam juntas, à época da pesquisa, com um total de dezoito professores elegíveis para participar e um total de 350 alunos, mas efetivamente, participaram 10 professores e 90 alunos

3.2 Estratégia e Instrumentos de Pesquisa

Para a produção dos dados da pesquisa foram escolhidos e utilizados para a coleta de dados: o grupo focal e o questionário, descritos detalhadamente a seguir, além de uma pesquisa documental para identificar quais mudanças curriculares foram necessárias para a continuidade do ensino durante a Pandemia.

O grupo focal foi escolhido para a pesquisa com os docentes com a proposta de identificar através das discussões do grupo e do ponto de vista dos participantes, os efeitos do ensino remoto durante a Pandemia, já que a técnica segundo Morgan e Krueger (1993 apud GATTI, 2005, p. 9), permite através da interação do grupo captar conceitos, atitudes, crenças, experiências, sentimentos e reações de um modo que não seria possível através de outras estratégias ou instrumentos. Permite emergir uma gama de pontos de vista e processos emocionais proporcionando a captação de significados difíceis de se manifestar por outros meios, indo ao encontro do objetivo desta pesquisa.

O termo focal assinala que se trata de um encontro para aprofundamento em algum tema (o foco), para o qual a lente do pesquisador está apontada. O pressuposto metodológico é o valor da interação, da troca de opiniões entre os participantes quando a reflexão de um pode influenciar o outro, provocar controvérsias ou permitir o aprofundamento de uma reflexão. A ideia é explorar e mapear consensos e dissensos sobre o tema em questão. A técnica deve ser aplicada mediante um roteiro que vai do geral ao específico, em ambiente não diretivo, sob a coordenação de um moderador que seja capaz de conseguir a participação e o ponto de vista de todos e cada um dos participantes, explorando o que há de original nos entendimentos e nas controvérsias, aprofundando-os. (MINAYO; COSTA, 2018, p. 144)

De acordo com Powell e Single (1996, apud GATTI, 2005, p. 7), um grupo focal “é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um

tema, que é objeto da pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Gatti (2005) relata ainda que a utilização do grupo focal tem que estar atrelada ao corpo da pesquisa e aos seus objetivos, devendo ser uma escolha cuidadosa e coerente com os seus propósitos. Deve-se respeitar na condução do grupos o princípio da não diretividade, sendo o moderador cuidadoso para não intervir com afirmativas e ou emissão de opiniões particulares e conclusões, mas sim fazer encaminhamentos e intervenções que facilitem as trocas mantendo os objetivos do trabalho do grupo, fazendo fluir as discussões, criando situações para que os participantes possam explicitar os seus pontos de vista, permitindo que a interação do grupo e as trocas efetivadas sejam estudadas pelo pesquisador em função dos seus objetivos.

O instrumento de pesquisa escolhido e utilizado foi um questionário *online*, do tipo *Survey*, no modelo de desenho interseccional, utilizando a ferramenta *Google Forms*, enviado para os alunos do curso técnico em Enfermagem da instituição pesquisada, com o intuito de identificar também os efeitos do ensino remoto durante a Pandemia, porém do ponto de vista dos alunos. O questionário foi escolhido como o melhor instrumento para coleta de informações junto aos alunos participantes pelos motivos a seguir elencados e apontados por Gil (2008, p. 122):

- a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio;
- b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- c) garante o anonimato das respostas;
- d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente;
- e) não expõe os pesquisados à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado. (GIL, 2008, p. 122)

Sobre as vantagens do questionário, Marconi e Lakatos (2003), acrescentam a economia de tempo com a obtenção de um grande número de dados, a obtenção das respostas mais rapidamente e com maior precisão e a uniformidade da avaliação por ser um instrumento de natureza impessoal.

Segundo Gil (2008), o questionário pode ser definido como um conjunto de questões que podem ser submetidas a pessoas objetivando a coleta de informações sobre crenças, valores, sentimentos, interesses, expectativas, temores, comportamentos, dentre outros. Sobre a elaboração do questionário, afirma:

Construir um questionário consiste basicamente em traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas. As respostas a essas questões é que irão proporcionar os dados requeridos para descrever as características da população pesquisada ou testar as hipóteses que foram construídas durante o planejamento da pesquisa. Assim, a construção de um questionário precisa ser reconhecida como um procedimento técnico cuja elaboração requer uma série de cuidados, tais como: constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das

questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário (GIL, 2008, p. 121).

É importante ressaltar o que afirma Marconi e Lakatos (2003), que juntamente com o questionário, deve-se enviar um texto explicativo sobre a relevância da pesquisa e a importância da devolutiva, solicitando a colaboração e tentando despertar o interesse do recebedor para que ele preencha e devolva o questionário em tempo hábil, considerando que em média somente 25% dos questionários são devolvidos.

Por fim, na tentativa de responder ao objetivo de identificar os efeitos do ensino remoto sobre o currículo do curso, foi realizada uma pesquisa documental referente às mudanças curriculares propostas na instituição estudada para que fosse possível a continuidade do processo de ensino e de aprendizagem diante da pandemia. Esses documentos serviram de norte para as práticas pedagógicas da referida instituição.

De acordo com Gil (2002), a pesquisa documental utiliza materiais que ainda não receberam nenhum tipo de processo analítico, estando nessa categoria documentos de arquivos de órgão públicos ou instituições privadas, sendo uma vantagem desse tipo de pesquisa a não exigência de participantes que por vezes dificultam e até mesmo atrasam a pesquisa. Como uma de suas limitações, está o caráter de subjetividade e não representatividade que podem estar atrelados a esses documentos. A importância dessa pesquisa documental está relacionada com a possibilidade de ampliar a visão sobre o problema da pesquisa.

3.3 Procedimentos para a coleta dos dados

Inicialmente foi enviado ao diretor da Instituição onde a pesquisa foi desenvolvida, um documento solicitando a autorização para a sua realização, bem como o projeto de pesquisa proposto.

Na sequência, por envolver seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), aprovada pelo parecer CAAE n° 39818120.4.0000.5501, sendo realizada dentro dos padrões éticos recomendados.

Após a definição dos instrumentos, seguiram-se os procedimentos para a coleta dos dados junto aos participantes.

Os convites para participar dos grupos focais foram enviados para os professores através do *WhatsApp* pessoal, já que a pesquisadora conhecia os professores das três instituições com fácil acesso a eles, identificando que essa seria a forma mais rápida para a comunicação. Foi

explicado sobre o tema da pesquisa, sobre a adesão voluntária e com foco na importância da participação conjunta para o seu sucesso.

Diante da situação de isolamento social que nos encontrávamos, os grupos focais foram realizados através de reuniões virtuais pela plataforma *Microsoft Teams*, escolhida por ser uma plataforma já utilizada na instituição pesquisada e de conhecimento de todos os participantes. Pouco antes do início das reuniões, o termo de consentimento livre e esclarecido foi enviado para o aceite através de link do aplicativo *Google Forms*, enviado pelo *WhatsApp*, individualmente, além do aceite individual do termo, após sua leitura, dado verbalmente e gravado no início de cada uma das reuniões. A duração dos encontros foi, em média, de 1h10min.

Com o intuito de manter o sigilo dos dados, as unidades pesquisadas serão referidas como Unidade A, B e C. Na Unidade A, cinco professores se comprometeram a participar e quatro participaram, correspondendo a 44% do total, tendo sido a reunião remarcada por duas vezes; na Unidade B, os professores sugeriram a melhor data e horário e os três participaram sem remarcações, correspondendo a 100%, e na Unidade C, 04 se comprometeram e 03 participaram (um deles teve problemas de acesso) correspondendo a 60% de participação, tendo sido a reunião remarcada por cinco vezes pela dificuldade na disponibilidade dos professores. De um universo de 18 professores elegíveis, aderiram voluntariamente à pesquisa 59% deles.

As dificuldades para a participação efetiva nos grupos, segundo os professores, foram principalmente às relacionadas com um horário em comum onde todos pudessem estar presentes. Um dos apontamentos foi a própria situação da Pandemia e todas as atribuições pessoais e profissionais dela decorrentes.

Gatti (2005) aponta que, por vezes, não é fácil a adesão dos participantes ao grupo focal, em virtude de não se sentirem à vontade em discussões em conjunto, ou por limitações na comunicação, e em relação ao anonimato e confidencialidade dentro de um ambiente com várias pessoas.

O grupo focal seguiu um roteiro que permitiu que os participantes discutissem sobre os impactos da mudança do presencial para o remoto, sobre as atividades práticas, sobre as avaliações e sobre o uso das novas tecnologias. O roteiro para o grupo focal encontra-se no Apêndice 1.

Em relação ao segundo instrumento, o questionário, foi aplicado um pré-teste a um grupo de seis alunas do curso técnico de Enfermagem da Unidade A, para sua validação. Segundo Gil (2002), o pré-teste está centrado na avaliação do instrumento para se certificar que meçam exatamente o que se pretende. É necessário que sejam escolhidas pessoas do mesmo

universo que será pesquisado e que se dediquem a responder às questões mais criteriosamente, observando-se os aspectos que, segundo Gil (2002), são os mais importantes: a clareza e a precisão dos termos, a quantidade de perguntas, a forma e a ordem das perguntas e a introdução. Para Marconi e Lakatos (2003), o principal objetivo do pré-teste é verificar até que ponto o instrumento garante resultados sem probabilidade de erros.

As alunas foram convidadas individualmente a participar e considerando o isolamento social, criou-se um grupo no *WhatsApp* para facilitar a comunicação. Foram explicados os objetivos do pré-teste às alunas solicitando que respondessem atentamente ao questionário apontando os aspectos descritos por Gil (2002). O link do pré-teste foi postado no grupo e as alunas tiveram dois dias para respondê-lo. Em seguida, as alunas deram o feedback individual à pesquisadora e através da análise conjunta das respostas e dos feedbacks observou-se que o questionário atendia ao proposto pela pesquisa.

Os demais alunos foram então convidados a participar da pesquisa através de um vídeo gravado pela pesquisadora, explicando sobre o tema da pesquisa, sobre o caráter voluntário da mesma e sobre a importância da participação, bem como pelo convite feito diretamente aos alunos em visita às salas virtuais onde aconteciam as aulas pela plataforma *Microsoft Teams*. O vídeo foi enviado via e-mail e *WhatsApp* para os coordenadores dos cursos técnicos de Enfermagem das três unidades pesquisadas, bem como para os professores, para que fossem repassados aos grupos dos alunos, anexando à mensagem o link para acesso ao questionário. O tipo de questionário escolhido foi o *Survey*, no modelo de desenho interseccional, onde a coleta de dados do público-alvo é realizada em um único intervalo de tempo (BABBIE, 2003), e o aplicativo utilizado foi o *Google Forms*. O aceite do TCLE correspondeu à primeira página do questionário, se positivo o aluno tinha acesso às perguntas, em caso negativo a sua participação encerrava-se automaticamente não sendo possível prosseguir. Responderam ao questionário 90 alunos, correspondendo a 26% de um universo de aproximadamente 350 alunos. O questionário ficou aberto para as respostas de 14/04/2021 a 20/08/2021.

O questionário é composto de cinco seções, descritas a seguir, com um total de dezenove questões e leva em média 10 minutos para ser respondido.

A primeira seção contém um resumo explicativo, para chamar a atenção do participante para a importância da pesquisa.

A segunda seção apresenta o TCLE para o aceite ou não da participação.

A terceira seção relaciona-se à identificação do aluno, contendo três questões abertas e cinco fechadas, totalizando oito questões.

A quarta seção relaciona-se ao uso das diferentes tecnologias e o ensino remoto, contendo três perguntas em escala de *Likert*, uma questão aberta e uma fechada, totalizando 05 questões.

A quinta e última seção relaciona-se ao processo de ensino e de aprendizagem, contendo três questões em escala de *Likert*, duas questões abertas e uma fechada, totalizando seis questões.

O questionário aplicado encontra-se no Apêndice 2.

Por fim, para atingir ao objetivo de identificar e analisar as mudanças sobre o currículo do curso durante o ensino remoto, foi realizada uma pesquisa documental em material escrito, elaborados após decretadas as medidas de isolamento social provocadas pela pandemia.

Após a suspensão das aulas presenciais, a gerência de desenvolvimento educacional da instituição pesquisada, recomendou a continuidade do ensino através das aulas no formato remoto mantendo a aprendizagem em curso. O entendimento foi que, apesar das aulas serem mediadas por tecnologias, não se tratava de um EaD, que demanda um planejamento estruturado, mas sim, de uma situação emergencial e temporária que deveria partir do mesmo planejamento para as aulas presenciais. Para tanto, foram elaborados manuais e documentos institucionais que nortearam a gestão e a prática docente para que o processo de ensino e aprendizagem pudessem seguir adiante, buscando atingir os mesmos objetivos da aprendizagem presencial.

A pesquisadora realizou uma busca através do acesso ao site da Instituição pesquisada, localizando os documentos institucionais elaborados a partir do ano de 2020, disponíveis para a consulta, sendo selecionados seis deles que apresentavam maior relevância com o tema da pesquisa.

3.4 Procedimentos para análise dos dados

Após a fase da coleta de dados, iniciou-se a sua análise, buscando entender como os professores e alunos do curso técnico em Enfermagem sentiram os efeitos da Pandemia sobre os processos de ensino e de aprendizagem, quais as suas maiores dificuldades e como eles acreditam que será o contexto escolar daqui para frente, considerando todas as particularidades do ensino da saúde. Sobre o currículo escolar, a análise levou em conta as adaptações necessárias para que as aulas fossem retomadas no novo modelo possível: o ensino remoto.

3.4.1 Pesquisa documental

A pesquisa documental de cunho qualitativo, foi realizada com o objetivo de identificar mudanças curriculares que venham a ter ocorrido para possibilitar as atividades educacionais através do ensino remoto.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa documental é uma fonte de dados obtidos através de documentos, escritos ou não, denominados fontes primárias, realizada no momento em que o fenômeno ocorre ou após. Nesse caso, trata-se de documentos institucionais elaborados após a ocorrência da suspensão das aulas, norteando os processos de ensino e aprendizagem.

Ludke e André (2013) afirmam que a análise documental pode ser uma vantajosa forma de abordar métodos qualitativos, seja de forma complementar à outras técnicas realizadas, seja trazendo novos aspectos de um tema ou problema.

Segundo Gatti e André (2010), a sensibilidade em analisar envolve o campo de estudo, a capacidade em interpretar e construir argumentos que sustentem a análise e que estejam embasados nos dados, denotando uma capacidade de leitura mais apurada dos materiais, produzindo sínteses relevantes através da indução e dedução.

Após o levantamento dos documentos pertinentes, procedeu-se a uma leitura detalhada do material, buscando nos documentos as principais alterações curriculares do curso técnico em Enfermagem que foram realizadas a partir da suspensão das aulas presenciais. Em seguida procedeu-se a análise dos dados obtidos, retomando-se o objetivo da pesquisa, com o intuito de produzir uma análise significativa e confiável do estudo.

3.4.2 Grupo Focal

Após os procedimentos utilizados para a coleta de dados, procedeu-se a fase da análise, iniciando-se primeiramente com os dados obtidos por meio do Grupo Focal. As reuniões foram transcritas na íntegra e a elas foram acrescentadas as anotações do pesquisador moderador. Em seguida foram realizadas várias leituras do material colhido. Segundo Gatti (2005), as transcrições permitem proceder às análises de sentidos ou elaborar e classificar as falas em categorias, procurando ressaltar o que realmente foi relevante para o grupo estabelecendo as conexões.

Sendo a técnica do grupo focal escolhida justamente pela possibilidade de interação do grupo, procurou-se realizar a análise com o olhar voltado para essas interações, através das

sequências das falas, do impacto das vivências das trocas, os consensos, os dissensos, as discontinuidades e os silêncios. O foco na análise das interações permite níveis interpretativos mais aprofundados e teoricamente mais significativos (GATTI, 2005).

Gatti (2005) assegura que, ao se iniciar a análise, a primeira coisa a fazer é voltar aos objetivos iniciais da pesquisa e do uso Grupo Focal para atingi-los, permitindo assim que esses objetivos sirvam de guia para a escolha do método de análise bem como para as interpretações consecutivas.

Desta forma, a pesquisadora optou pelo método de análise de conteúdo, baseada em Bardin, com foco nos objetivos da pesquisa. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo pode ser definida como um conjunto de técnicas que analisam as comunicações e que descreve de forma sistemática e objetiva o conteúdo das mensagens, podendo se constituir em “[...] um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 2011, p. 31). Permite que o analista manipule as mensagens de forma a inferir conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou seu meio, vindo de encontro com os objetivos da investigação conduzida pela pesquisadora.

De acordo com Bardin (2011), a análise de conteúdo é organizada em três fases cronológicas: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e a interpretação dos resultados. Para Gatti (2005), o foco principal da análise do grupo focal está na interpretação da sequência das interações nos grupos. A pesquisadora optou por realizar essa abordagem na tratativa dos resultados, sempre voltando o olhar para o problema e para os objetivos da pesquisa. O Quadro 1 a seguir demonstra as diversas fases da análise dos dados.

Quadro 1 - Fases da análise dos dados do Grupo Focal realizada pela pesquisadora baseada nos polos cronológicos de Bardin (2011)

Pré-análise	Exploração do material (categorização/codificação)	Tratamento dos resultados
Visualização dos vídeos dos grupos focais realizados observando-se atentamente as falas e expressões. Leitura flutuante das transcrições. Revisão das anotações do moderador	Leitura e agrupamento das sequências das falas dos participantes considerando os sentidos percebidos e a interação do grupo, sublinhando-se no material impresso os trechos e observações semelhantes com cores iguais.	Os resultados foram analisados a partir das unidades temáticas e seus subtemas, partindo-se principalmente da interação dos grupos, procurando demonstrar o diálogo e a conexão entre eles.

Edição e organização do texto e das falas de cada participante por unidade pesquisada (A, B e C). Foram consideradas as informações linguísticas e paralinguísticas.	Através dos diversos trechos coloridos, observou-se quais cores tinham a maior frequência e eram mais relevantes, assim como as que mais se aproximavam dos objetivos da pesquisa, criando-se a partir daí, as categorias de análise.	Inferências baseadas na dinâmica interacional dos grupos, seus achados, suas opiniões, expressões verbais e não verbais, buscando sentidos e significados nessa troca entre os participantes.
Impressão do material transcrito a ser utilizado, separado por unidade pesquisada (A, B e C), para facilitar o destaque dos trechos das falas.	A partir das categorias, foram identificados os eixos de acordo com a frequência em que apareciam nas falas e do seu grau de importância atribuído pelos grupos, bem como os pontos convergentes e divergentes entre eles.	Interpretação dos resultados, fundamentada principalmente na conversação, procurando atender aos objetivos da pesquisa.
	Distribuição dos trechos mais relevantes das falas dos participantes em tabela dividida pelas categorias e seus eixos, indicando os autores referenciados na pesquisa.	
	Releitura criteriosa do material suprimindo-se alguns trechos e destacando-se aqueles que mais atendiam aos objetivos da pesquisa.	
	Identificação nos trechos selecionados, dos pontos convergentes e divergentes entre os participantes e as unidades pesquisadas	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Foram identificadas quatro categorias ou unidades temáticas principais de análise: a experiência da transição do ensino presencial para o ensino remoto na Enfermagem, a aprendizagem das práticas de Enfermagem, os processos de avaliação na forma remota e o ensino online ou híbrido. Essas unidades foram escolhidas deliberadamente por estarem presentes de forma bastante expressiva nas discussões de todos os grupos focais realizados.

3.4.3 Questionário *Survey*

Como já apontado, o questionário, do tipo *survey*, foi aplicado aos alunos do curso técnico em Enfermagem nas três unidades trabalhadas, foi respondido entre os meses de abril a agosto de 2021 e procedeu-se à análise estatística dos dados a partir dos gráficos gerados através do próprio instrumento de coleta. Ressalta-se aqui, que as unidades de análise são os alunos pesquisados.

O *survey* foi realizado através da ferramenta *Google Forms*, e após cada envio o próprio sistema gerou os dados estatísticos a serem analisados. Já as questões abertas foram analisadas pela pesquisadora à luz da análise de conteúdo.

Da mesma forma apontada por Gatti (2005) em relação ao grupo focal, Babbie (2003) enfatiza que a análise dos *surveys* deve ser realizada retomando-se os objetivos da pesquisa. Segundo Babbie (2003), a essência da análise do *survey* se divide em descrição e explicação, sendo que o analista deve medir as variáveis e em seguida fazer uma associação entre elas. Sobre o relatório do *survey*, aponta suas funções básicas como sendo a comunicação de dados e de ideias específicas, o fornecimento desses dados de forma clara e detalhada que permita uma avaliação bem-informada, que contribua com o campo científico geral, que seja reconhecido pelo pesquisador como uma adição ao que já é conhecido sobre o comportamento social e, por fim, que contribua para novos inquéritos acerca do tema (BABBIE, 2003, p. 433).

A seguir, os resultados da pesquisa documental e das análises dos grupos focais e do questionário são apresentados.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA

A pesquisa procurou identificar os efeitos do ensino remoto sobre a educação na percepção de alunos e professores do curso técnico em Enfermagem, bem como apontar se foram ou não necessárias alterações nas unidades curriculares a partir dessa mudança, sem, no entanto, findar as discussões sobre o tema.

A seguir são apresentadas as análises realizadas.

4.1 A Instituição pesquisada

Trata-se de uma conceituada Instituição educacional que atua há 75 anos no segmento do comércio de bens, serviços e turismo, com mais de 60 unidades espalhadas pelo estado de São Paulo. Sempre acompanhando as tendências e inovações do mercado, já na década de 70, iniciou seu primeiro curso de tecnologia da informação, e, na mesma época estreava a teleeducação em parceria com a TV Cultura. No ano de 2000, entrava para o mundo da EAD, através de cursos livres e, atualmente, também oferece os cursos de graduação e de pós-graduação nessa modalidade. A partir de 2019, iniciou também com o Ensino Médio Técnico com uma proposta inovadora de ensino.

É reconhecida como referência para os cursos de formação técnica em Enfermagem, sendo um dos cursos mais procurados nas três unidades escolhidas pela pesquisadora como campo de pesquisa.

Possui um programa de gratuidade que oferece bolsas para alunos de famílias de baixa renda em quase todas as modalidades de ensino. Possui cursos nas áreas de Saúde e Bem-estar, Beleza e Estética, Gastronomia e Alimentação, Arquitetura, Design e Artes, Educação, Comunicação e Marketing, Gestão e Negócios, Meio Ambiente, Moda, Tecnologia da Informação, Segurança e Saúde do Trabalho, Turismo e Hospitalidade.

Seus valores são a transparência, a inclusão social, a excelência, a inovação, a atitude empreendedora, a educação para autonomia e o desenvolvimento sustentável.

4.2 Os professores participantes

Os professores participantes do grupo focal serão aqui referidos como sendo A1, A2, A3, B1, B2, B3, B4 e C1, C2 e C3, onde A, B e C correspondem às três unidades da Instituição

pesquisada em três diferentes cidades do Vale do Paraíba paulista. No quadro a seguir estão identificados os perfis formativos e profissionais dos participantes.

Quadro 2 – Perfil formativo e profissional dos professores

Identificação	Sexo	Graduação	Tempo de formação	Pós-graduação	Tempo na Instituição
A1	F	Enfermagem	9 anos	Docência	2 anos e meio
A2	F	Licenciatura Enfermagem	11 anos	Centro cirúrgico Docência	2 anos e meio
A3	F	Enfermagem	19 anos	Docência	3 anos
B1	F	Enfermagem	30 anos	Docência e Enf. do Trabalho	22 anos
B2	F	Enfermagem	23 anos	UTI e Docência	20 anos
B3	F	Letras Enfermagem	13 anos	Saúde Pública e Gestão	11 anos
B4	F	Enfermagem	11 anos	Docência, Urgência, Geriatría Enf. do Trabalho	2 anos
C1	M	Enfermagem	34 anos	UTI, Cardiologia, Docência, Mestrado	10 anos
C2	F	Enfermagem	31 anos	Docência	14 anos
C3	F	Enfermagem	22 anos	Urgência, Docência, Mestrado	1 ano e meio

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

Observa-se, no quadro apresentado, que nove professores são do sexo feminino e um do sexo masculino, apontando-se como já sabido, a prevalência do sexo feminino nas carreiras da Enfermagem. Dos dez professores participantes somente um possui licenciatura juntamente com o bacharelado em Enfermagem, e um professor com licenciatura anterior em Letras; os demais possuem especialização em Docência, curso exigido pela instituição.

Tal panorama reafirma o que diz Batista (2005) em relação à formação docente na área da saúde, onde existe uma falsa concepção de que basta ter o conhecimento do conteúdo e da prática profissional para ser um bom docente, e que a maioria não é preparado pedagogicamente

durante a formação universitária, ficando a cargo da especialização. O tempo de formação dos professores varia de 11 a 34 anos, sendo que a unidade C possui os docentes com maior tempo de formação, e a unidade B, com o maior tempo do exercício da docência na instituição. A unidade A possui como característica, professores mais novos na prática da docência e com menos tempo na instituição.

4.3 O contexto das unidades

A Unidade A foi inaugurada em 2018, sendo a unidade mais nova do Vale do Paraíba. Oferece o ensino médio técnico nas áreas de informática e multimídia, além de cursos profissionalizantes nas áreas de saúde e bem-estar, gastronomia e alimentação, gestão e negócios, turismo e hospitalidade, moda e tecnologia da informação. Também oferece cursos livres em várias áreas do conhecimento. O corpo docente da Enfermagem é composto por três enfermeiros, sendo que todos participaram do grupo focal.

A Unidade B, iniciou suas atividades em março de 1948, mas a inauguração oficial ocorreu em 10 de julho do mesmo ano. Em 19 de fevereiro de 1970, a unidade inaugura seu novo prédio onde está até hoje. Oferece cursos nas áreas de saúde, design, artes e arquitetura, gestão e negócios, gastronomia e alimentação, meio ambiente, segurança e saúde no trabalho, turismo e hospitalidade. Cursos livres e o programa jovem aprendiz. É polo em EaD para cursos técnicos, de graduação e da pós-graduação. O corpo docente da Enfermagem é formado por 10 enfermeiros, dos quais quatro participaram do grupo focal.

A Unidade C foi fundada em 1985, oferecendo cursos profissionalizantes e pós-graduação. Atualmente oferece cursos nas áreas de saúde e bem-estar, comunicação e marketing, beleza e estética, design, artes e arquitetura, desenvolvimento social e tecnologia de informação. Oferece cursos livres e o programa jovem aprendiz. Assim como a Unidade B, também é polo em EaD. O corpo docente da Enfermagem é composto por seis enfermeiros, dos quais três participaram do grupo focal.

Nas três unidades o curso Técnico em Enfermagem é um dos mais procurados, sendo referência na região para o ensino técnico na área da saúde. O curso é oferecido na modalidade presencial, com uma carga horária total de 1800 horas, das quais 600 horas correspondem aos estágios obrigatórios supervisionados. Para se matricular no curso o aluno precisa ter 18 anos completos e estar cursando minimamente o segundo ano do Ensino Médio.

4.4 Análise documental

Após o levantamento dos documentos pertinentes à pesquisa, procedeu-se a sua leitura e análise, com o objetivo de apresentar ao leitor as alterações curriculares decorrentes da transformação do ensino presencial para o ensino remoto que foram necessárias segundo o entendimento da instituição pesquisada.

Segundo Ludke e André (2013), os documentos são preciosas fontes que podem fornecer evidências que fundamentam as afirmações e declarações do pesquisador. Podem surgir a partir de determinado contexto, fornecendo ricas informações a respeito dele, podendo ainda, complementar as informações obtidas por outros métodos de coleta.

Após uma leitura minuciosa dos documentos, a análise documental foi organizada em unidades temáticas ou categorias, escolhidas de acordo com a convergência com o tema da pesquisa e com as informações coletadas dos grupos focais e do questionário. Foram identificadas quatro categorias principais: o ensino a distância e o ensino remoto, o planejamento docente, a teoria e a prática e o processo avaliativo, que corroboram de forma importante com a pesquisa, descritas a seguir.

4.4.1 A Educação a Distância e o ensino remoto

Um dos primeiros documentos elaborados pela instituição, tratou de esclarecer a diferença entre o ensino à distância e o remoto, enfatizando que este último foi oferecido em resposta a uma situação emergencial, cujo contexto não esperava que as equipes se tornassem especialistas na modalidade, considerando o imediatismo da situação e os diferentes níveis de habilidades com a tecnologia por parte dos professores e dos alunos. Os docentes tiveram autonomia para, juntamente com a equipe pedagógica das unidades, adaptar o plano de ensino presencial para o remoto, definindo os recursos com os quais se sentiam mais confortáveis.

A instituição definiu que o currículo presencial deveria ser adaptado temporariamente para o ensino remoto, mediado temporariamente pelas tecnologias, onde os recursos e materiais deveriam ser propostos pelo próprio professor de maneira descentralizada. Inicialmente, o professor poderia usar para a interação com os alunos, tanto a internet como outros recursos de comunicação. Ao retomarmos a fala dos professores, inicialmente foram utilizados vários recursos como o *Skype* e o *WhatsApp*, tendo cada um definido a melhor forma de interação com seus alunos. Na sequência, a instituição adotou o *Microsoft Teams* como a ferramenta a ser utilizada para as aulas remotas. O documento analisado define o *Microsoft Teams* como sendo

uma solução de colaboração, onde os professores conseguem trabalhar remotamente com suas turmas seguindo o planejamento para as suas aulas presenciais com nenhuma ou pouca adaptação.

De acordo com as discussões dos grupos focais, os professores replanejaram e readequaram praticamente todas as suas aulas para que pudessem seguir no formato remoto, contrariando a definição acima.

O documento ainda traz um resumo dos principais pontos a serem trabalhados para que as aulas no formato remoto aconteçam da melhor forma possível, incluindo entre outros: a utilização do termo aprendizagem, educação ou atividade remota em substituição a educação a distância ou online; comunicação efetiva entre a comunidade escolar; uso de metodologias e recursos diversos de acordo com as características das turmas e do curso, como a fluência digital e o acesso aos equipamentos; foco nas necessidades e objetivos formativos; participação das turmas e alunos nas decisões; considerar que a dinâmica do tempo para os alunos também foi alterada, podendo lançar mão de atividades assíncronas, e prazos flexíveis para entrega; promover a união do grupo com fortalecimento do vínculo entre os alunos.

Destaca-se aqui, a preocupação da instituição em promover um ambiente mais transigente, onde os alunos pudessem se sentir mais acolhidos e respeitados diante das dificuldades impostas pela Pandemia, seguindo com seu aprendizado de forma a atingirem seus objetivos. Outro ponto importante é a autonomia dada aos professores para que decidissem qual a melhor forma de trabalhar com as turmas, respeitando não somente as limitações das turmas/alunos, mas também as suas próprias limitações.

4.4.2 Planejamento docente

O documento analisado a seguir, orienta quanto ao planejamento, inerente à prática docente e que precisou também ser adaptado ao ensino remoto. Aponta que inicialmente para que as aulas pudessem seguir no formato remoto, esse planejamento foi realizado de forma emergencial, lançando mão de meios que pudessem comunicar o maior número de alunos, como o *Microsoft Teams*, o *Whatsapp*, *e-mail* e contato telefônico. Novamente, o documento considera para o novo planejamento, questões como fluência digital, aprendizagem remota, educação e tecnologia como algo indissociável.

Estabelece premissas para a orientação de um bom planejamento docente: o respeito ao modelo pedagógico da Instituição, foco no desenvolvimento de competências e flexibilidade para que as equipes pedagógicas e as unidades tenham autonomia para elaborar o seu

planejamento. Segundo o documento essas premissas devem levar em conta o perfil de alunos e docentes.

O planejamento deve contar com o planejamento coletivo docente, com o planejamento da unidade curricular e com os planos de aula. Deve estar explícito claramente no planejamento os objetivos e as estratégias de aprendizagem, mesclar atividades síncronas e assíncronas, os recursos digitais a serem utilizados, as competências que se quer alcançar e as formas de avaliação da aprendizagem, chamando a atenção para a questão do tempo em que as ações estão previstas, pensando, inclusive, no consumo de dados de internet dos alunos.

A questão do tempo no planejamento das aulas remotas é apontada como algo mais complexo e que o docente precisa analisar mais criteriosamente, considerando que o tempo síncrono de interação no remoto é menor que no presencial, devendo ser considerado o tempo para as interações em grupos, pesquisas, feedbacks e orientações, com o cuidado para não sobrecarregar o aluno. O tempo demandado na elaboração do planejamento consequentemente também será maior, na medida em que atividades mais simples, como uma discussão, podem exigir novos recursos para que sejam eficazmente trabalhados no formato remoto.

O documento apresenta também um modelo de planejamento e a indicação de plataformas de suporte que estão disponíveis aos docentes, onde é possível compartilhar ideias, saberes e experiências que contribuem para o seu aprimoramento profissional.

4.4.3 Teoria e prática

Outro documento disponível, datado de 08/06/2020, trouxe critérios para a definição de quais seriam as atividades remotas e quais deveriam ser presenciais. Para as atividades presenciais, os principais critérios definidos incluem as aprendizagens que necessitam de experimentação, atividades que necessitam de insumos, materiais e equipamentos não disponíveis e nem seguros para uso nas residências, situações de aprendizagem que precisem de laboratórios e salas de procedimentos e que demandem a prática em um contexto de realidade. Também orienta que o professor deve avaliar o que é prático, mas que pode ser aprendido e trabalhado de novas formas.

O documento traz também critérios que ajudam a definir o que pode ser realizado remotamente, como práticas que podem ser demonstradas por vídeos, experimentações, jogos digitais, recursos imersivos, aprendizagem mobilizada por estudos de caso, desafios, solução de problemas e projetos, postagens, trabalhos em grupo, mapas mentais, entre outros.

Nesse sentido, coube aos professores do curso técnico em Enfermagem, identificar as situações de aprendizagem dentro de cada unidade curricular (como são chamadas as disciplinas), subtraindo-se da sua carga horária total aquelas que iriam ser posteriormente trabalhadas, na forma presencial, pela dificuldade em serem desenvolvidas no formato remoto. Desta forma, as unidades curriculares que tinham atividades práticas, tiveram em média 30% de sua carga horária diminuída, ficando para o retorno das atividades presenciais o seu conteúdo prático.

Conforme afirma Perrenoud (2002), em diversos setores, a ideia de formação prática compromete a construção de competências, pois, na sua concepção, contribui para uma dicotomia entre a teoria e a prática. Para o autor, a formação é uma só, teórica e prática ao mesmo tempo, e acontece nas aulas, nos seminários, nos campos. Alguns formadores trabalham as teorias sem pensarem muito na sua aplicabilidade prática, outros ao contrário, trabalham a prática sem levar em conta os conteúdos teóricos recebidos.

Com a orientação institucional acima citada, os conteúdos práticos das unidades curriculares do curso técnico em Enfermagem foram deixados para o retorno ao presencial, bem como os estágios, cujos campos não estão totalmente disponibilizados. O conteúdo teórico curricular do curso foi então adiantado e trabalhado de forma remota. É preciso ficar atento, para que nesse momento, onde a teoria é remota e a prática é presencial, essa dicotomia não aconteça, mantendo-se o foco na articulação entre os conteúdos práticos e teóricos.

Os docentes também foram orientados em relação às atividades síncronas e assíncronas para integrá-las a carga horária do curso, com a orientação para privilegiar sempre que possível as atividades síncronas com a mediação em tempo real do docente.

4.4.4 O processo avaliativo

Outro documento analisado, foi um manual elaborado para orientação quanto às atividades avaliativas no formato remoto. A instituição considera que os principais fatores que podem impactar na avaliação são o acesso aos recursos digitais, a fluência digital e o contexto pessoal de cada aluno, que devem ser levados em conta pelo professor.

O documento sugere ainda uma reflexão sobre alguns pontos que devem ser pensados quando se fala em avaliação:

Como aprendemos?

Quais as melhores estratégias de aprendizagem no formato remoto?

Quais os recursos digitais que podem ser aplicados para promover a aprendizagem prevista e desenvolver as competências necessárias?

De acordo com Depresbiteres e Tavares (2009), uma outra questão que deve ser pensada é sobre aquilo que se pretende avaliar. Defendem alguns pressupostos para o melhor desenvolvimento do aluno, como a aprendizagem significativa, a identificação dos conhecimentos prévios dos alunos e percepção sobre o seu esforço em aprender, a metacognição e o estímulo para a resolução de problemas. Observa-se que tais pressupostos estão presentes no documento analisado, podendo ser trazidos também para o formato remoto.

O documento enfatiza que o foco deve estar na avaliação formativa da aprendizagem e que uma das vantagens do formato remoto é permitir através das mídias e dos instrumentos avaliativos, registrar o percurso da aprendizagem do aluno, evidenciando como se deu sua aprendizagem ao longo do processo. Aponta sobre a importância desses registros e evidências da aprendizagem, como participação nos fóruns, debates, mensagens por meio de textos, áudios ou vídeos, participação nas atividades síncronas, portfólios digitais, mapas mentais e conceituais. Não abandona a avaliação diagnóstica e a somativa, que também devem ser utilizadas quando aplicáveis.

Orienta e chama a atenção do professor para algumas competências que se tornam mais difíceis de avaliar no formato remoto, devendo a finalização de um curso ou unidade curricular serem planejadas para momentos presenciais, caso a avaliação de uma ou mais competências não possa ser concluída remotamente.

O documento traz ainda, o papel do aluno, que deve ter seu protagonismo considerado em seu processo avaliativo, devendo o mesmo ser esclarecido sobre o seu papel e o papel do professor, e o que se espera do aluno frente ao seu processo de aprendizagem. São indicadas a autoavaliação, a avaliação entre os pares e os feedbacks.

Os documentos analisados apontam para uma responsabilidade dirigida principalmente aos professores, que ficaram com a difícil tarefa de decidirem pelo melhor método a ser utilizado para promover a aprendizagem do aluno, por dissociar o conteúdo prático do teórico, pela escolha da melhor forma de avaliação, entre outras tarefas. Ainda que norteados pelos documentos institucionais e pelo suporte pedagógico, o que sem dúvida foi um diferencial na Instituição, fica a reflexão sobre o quanto professores da Enfermagem estavam preparados para esse enfrentamento, considerando o que já foi apontado na pesquisa sobre as carências formativas, principalmente relacionadas ao uso das tecnologias. Talvez para outras áreas do conhecimento, esse processo tenha sido menos complexo, mas para a área da Enfermagem, por suas especificidades, somente as ações institucionais podem não ter sido suficientes para

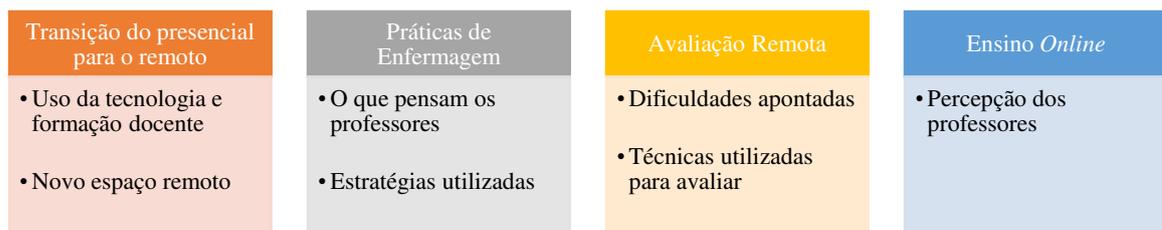
promover um processo de ensino-aprendizagem que correspondesse as aspirações dos professores.

4.5 As categorias e os eixos de análise – Grupo focal

A análise dos dados produzidos através dos grupos focais foi feita, inicialmente, organizando-se o material em quatro categorias principais, definidas através da observação e análise das colocações, trocas e interação dos grupos, a saber: a experiência da transição do ensino presencial para o ensino remoto; a aprendizagem das práticas de Enfermagem, os processos de avaliação na forma remota e o ensino *online*. Como já elucidado, essas categorias de análise foram escolhidas por serem assuntos que apareceram nas discussões de todos os grupos focais, sendo apontadas como as mais significativas, representando temas considerados pelos participantes como sendo os principais agentes de mudança dentro dos processos de ensino-aprendizagem.

As categorias foram então subdivididas em eixos, elaborados a partir das ideias, reflexões e colocações em comum nos grupos focais e da frequência com que apareceram nas falas dos professores, sendo então distribuídas de acordo com a congruência com as categorias, conforme a figura a seguir:

Figura 2 - Categorias e eixos de análise do Grupo Focal



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2021)

4.5.1 A experiência da transição do ensino presencial para o ensino remoto

Voltando a olhar para os objetivos da pesquisa, o tema acima foi escolhido como uma das categorias de análise, bem como os seus eixos, tendo em vista que mostrou ser um dos principais apontamentos nos grupos focais, gerando ricas discussões sobre os efeitos desse processo de transição sobre o ensino e a aprendizagem.

a) O uso da tecnologia e formação docente

As dificuldades apontadas inicialmente nos grupos, foram as relacionadas com a utilização das Tecnologias de Comunicação e Informação (TDICs) e a aprendizagem remota.

Inicialmente, quando a interrupção das aulas presenciais aconteceram e percebeu-se que não seria possível o retorno como era esperado e também impulsionados pela urgência, foram utilizadas várias ferramentas: o *Zoom*, o *Google Meet*, o *Skype*, o e-mail e principalmente o *WhatsApp*, a critério dos professores, conforme a sua habilidade com a ferramenta.

Então, foi bem trabalhoso, né? Porque, a princípio, mesmo a comunicação foi de imediato pelo *WhatsApp* [...] teve esse aluno que não tinha nem celular, ele usava o celular da mãe dele, então eu fazia aula com os meninos e depois todo o material que eu tinha, eu mandava para ela por *WhatsApp* ou senão por e-mail (C3)

[...] então eu comecei a utilizar o *Skype*, porque os alunos, a maioria dos alunos, não tinha internet ou a internet era muito ruim como já foi colocado aqui, o sinal era muito ruim e o *Skype* era uma ferramenta que todo mundo conseguiu ter um acesso. (C1)

Bom...é... no começo pra mim foi muito difícil (...) no começo foi pelo *WhatsApp* porque foi aquela mudança, não tinha dado tempo ainda da gente conhecer o *Teams*, aí eu fiquei com eles por um tempo no *WhatsApp*. (B3)

Mas a dificuldade que eu encontrei pessoalmente foi a questão realmente tecnológica porque né? A gente também um pouco mais lá atrás a gente não foi habituado à tecnologia. (B2)

Em seguida, foi adotada pela Instituição oficialmente como principal meio a ser utilizado para as aulas remotas, a plataforma *Microsoft Teams*, trazendo para os professores novas angústias e dificuldades de adaptação:

[...] A questão de adaptação do professor, da equipe, a questão de os alunos aprenderem na plataforma também e a gente ter que ensinar o aluno sem a gente saber, acho que esse foi um desafio muito grande. (B2)

Usar, dar esse tipo de aulas remotamente, eu acho assim muito difícil, eu tive também bastante dificuldade porque né? Eu não tenho muita habilidade de informática [...] (C2)

[...] cheguei a ter que ficar fazendo ligação individual para conseguir trazer eles pra plataforma, porque eles não conseguiam acessar a plataforma, né? (B4)

De acordo com Mattar (2020), as rápidas mudanças que ocorreram a partir da Pandemia talvez nunca tivessem acontecido ou levariam muitos anos para se concretizar, expondo a urgente necessidade em se trabalhar com as competências digitais de todos os envolvidos nas questões educacionais, inclusive os alunos, cujas dificuldades também foram apontadas pelos professores.

A competência e a habilidade que o aluno tem para usar a tecnologia para a comunicação, nas redes sociais, não se transfere automaticamente para utilizar na

aprendizagem. Acho que isso ficou muito claro durante a pandemia. (MATTAR, 2020).

O fato de os alunos utilizarem algumas ferramentas midiáticas, não quer dizer que eles conseguem aprender através delas, sendo esse o papel do professor, que também precisa ser preparado para desenvolver essas habilidades de aprendizagem nos seus alunos. Claramente observou-se que estes não se sentiam preparados nem para o uso das ferramentas digitais nem para ensinar através delas.

Toda a situação colocada nos grupos focais sobre essa transição do presencial para o remoto, valida o que diz Gatti (2020) ao se referir sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores quanto as condições e formação docente para o ensino remoto, assim como para o uso das mídias digitais, para promover o engajamento dos alunos e o desenvolvimento de atividades coletivas e avaliativas relacionadas ao seu desempenho.

Os professores apontam também para a preocupação com a aprendizagem remota:

[...] Então, assim... eu sinto que é uma perda. Eu acho que, não sei as outras áreas, mas eu acho que a da Enfermagem realmente remota assim eu não vejo como um ganho [...] (A2).

Então quando chegou a pandemia, quando chegou o remoto, causou sim né um sentimento de impotência e agora né? Eu mesma sempre tive um olhar muito crítico e sempre quando era falado na possibilidade de uma Enfermagem a distância eu sempre fui muito contra, né? (B2)

[...] a gente tinha que se virar para dar aula em casa. Arrumei a internet, a questão do computador, né? E depois a questão da metodologia. Como você dá metodologias ativas *online*? Como é que você acompanha esse aluno online? Eu estava ali, mas eu não sei se eu se eu fui se eu consegui transferir todo esse conteúdo para eles dessa forma remota eu senti muita dificuldade assim nesse contexto todo de tecnologia. (A3)

Sobre os receios frente a essa modalidade de ensino, podemos citar Tárzia (2018), quando afirma que é necessário conhecer a modalidade à distância e toda a potencialidade dos recursos tecnológicos e digitais para o alcance de um ensino de qualidade.

Negar a educação a distância não é avançar nem evoluir, mas é distanciar-se do contexto da contemporaneidade e recusar a presença marcante da informática em saúde, ou informática médica como alguns autores citam, na atuação e no processo de trabalho dos profissionais da área. (TARCIA, 2018, p. 5)

Apesar das tecnologias há muito estarem presentes e avançando a uma velocidade rápida na área da saúde, as instituições formadoras parecem não considerar o fato, criando uma resistência quando se propõe o uso de tecnologias remotas para o ensino da saúde, afastando professores e alunos desse contexto tecnológico, o que explica tamanho desconforto perante o ensino *online*. Tal afirmação também é validada pelos Conselhos profissionais da área da saúde que se posicionam contra a educação a distância. Em contrapartida, o MEC lança portarias que

autorizam o formato, ficando clara a falta de um diálogo aberto entre as partes para que juntos possam discutir e planejar os novos formatos de ensino.

Silva (2019), sobre o enfrentamento da tecnologia por parte dos professores, alega que o profissional vem repensando suas práticas, tentando elaborar novas ideias, reorganizando os seus espaços, buscando superar suas limitações, sendo que muitos ainda se colocam atrás dos antigos quadros, não se permitindo inovar. Isso demonstra até mesmo a resistência e os paradigmas que o profissional da Enfermagem tem em relação ao uso das TDICs na sua prática diária, o que retarda o alcance dessas novas competências que se mostraram tão necessárias para a prática docente da atualidade. Se a situação de Pandemia colocou os profissionais da saúde na linha de frente da assistência aos doentes, da mesma forma todos os professores, sem exceção, ficaram na linha de frente para o enfrentamento da nova realidade educacional remota.

Baseado em Mattar (2020), para que o professor utilize adequadamente um recurso tecnológico, ele tem que receber uma formação, ou seja, conhecê-lo, para aprender a utilizar essa tecnologia e assim incorporá-la à sua prática pedagógica. Por conseguinte, conseguirá ajudar os alunos que porventura apresentem dificuldades nesse processo.

Sobre essa formação, os professores relataram:

[...] recebemos logo orientações e eu não conhecia nenhuma plataforma nem *Teams*, *Zoom* nada dessas plataformas que depois vieram à tona, né? *Google Meet*, enfim. É... tive que correr bastante atrás pra eu poder me inteirar um pouco ali, né? (C3)

[...] o cara (docente) que tá aqui atrás não foi preparado para o negócio, claro que não é culpa de ninguém, foi no Brasil, foi no mundo, aí assim vai ser vai ser o século, a educação agora vai ser isso [...] (A1)

Acho que a gente aprenderia tanto com as outras escolas ou uma reunião pedagógica, poxa, junta então a Enfermagem com Enfermagem de outras escolas pra gente discutir seria uma coisa tão legal, sabe? Pra gente ampliar o nosso leque até de aulas pra serem ministradas, enfim. (A2)

Eu acho que precisava daquele negócio, pegar na mão mesmo, fazer a gente fazer, porque a gente, eu, você [...] a gente não foi lá preparado lá atrás, para um curso com informática total e quando você se vê com uma ferramenta dessa na sua mão o que você faz com tudo isso? Onde que eu aperto? O que eu faço? Onde eu entro? (C1)

A partir dos apontamentos, observa-se a dificuldade enfrentada pelos professores, quando se deparam com técnicas pedagógicas antes não adotadas no ensino da área da saúde e para as quais também não estavam preparados, apesar do suporte oferecido pela instituição da qual fazem parte. A questão formativa apareceu nos três grupos realizados e demonstra a quase ou a total ausência do uso de tecnologias na formação dos professores, tanto na inicial como na continuada, independente do tempo de formação acadêmica.

Conforme Kenski (2012), ao concordar com Mattar (2020), muitas das falhas no sucesso do uso das TDICs na educação advém da falta de conhecimento dos professores para a escolha

do melhor uso pedagógico da tecnologia, reforçando que ele não teve a formação necessária para sua correta aplicabilidade. Tornam-se então, professores que se utilizam de cansativos métodos como os slides, as apresentações em *PowerPoint*, os vídeos que ocupam grande parte da aula e que nem são discutidos depois, e o uso da internet apenas para que seus alunos façam as pesquisas. Outro motivo de falha apontado e já citado também na pesquisa é a reprodução, no remoto, da tradicional aula expositiva. Os professores, além das necessidades formativas pedagógicas para o uso dessas tecnologias, precisam entender que o olhar, o foco do processo educativo, seja nas aulas presenciais ou remotas, deve estar voltado para os interesses e peculiaridades dos seus alunos, tornando as aulas mais atrativas e relevantes, melhorando, certamente, o seu processo de aprendizagem.

Já o compartilhamento de ideias como sugerido pela professora A2, pode contribuir para a melhoria do processo pedagógico como um todo. Essa percepção vem ao encontro do que afirma Nóvoa (2012, p. 3), “O lugar da formação continuada é a escola. É um momento reflexivo, centrado em casos reais, para a construção das práticas pedagógicas”. Quando se tem à disposição a possibilidade de realização de reuniões pedagógicas não somente com uma unidade escolar, mas com outras várias a partir de encontros em rede dentro do AVA já utilizado, abrimos portas para essa troca de experiências que poderia contribuir, em muito, para a melhoria da qualidade do ensino, melhorando até mesmo as habilidades e trabalhando com as novas competências exigidas para a modalidade.

Segundo Vaillant e Marcelo (2012), a formação docente não acompanha os processos de mudança que ocorrem na sociedade, como os recentes meios de comunicação e as tecnologias, e são os professores que abrem as portas para o entendimento das mudanças e dos futuros processos educativos e afirmam ainda que “As ações de formação quase nunca correspondem aos interesses dos futuros docentes ou dos docentes em exercício” (VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 66).

Há de se compreender que na pandemia, as urgentes mudanças vieram como uma avalanche em cima de professores e gestores, o que dificultou ainda mais os processos formativos que, na sua maioria, já não atendiam adequadamente às demandas. Ouvir os professores e entender suas dificuldades, construindo um planejamento específico, principalmente no que tange à área da saúde, parece ser imprescindível para se manter a tão citada qualidade do ensino.

b) O novo espaço remoto

Assim que teve início o isolamento social provocado pela pandemia, tanto professores como os seus alunos foram confinados em seus lares, levados para salas de aulas remotas que aconteciam através do acesso por um meio eletrônico, como os celulares, tablets e os computadores. Inicialmente, segundo Faura (2020), esse confinamento trouxe momentos alternados de entusiasmo e cansaço, diversão e frustração, momentos esses apontados pelos professores e descritos a seguir.

Não, não é fácil porque na casa acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, num ambiente residencial. Então ele pode se dispersar e não conseguir manter o foco, por conta de disso tudo que tá acontecendo ali, ao mesmo tempo [...]. (B3)

Eu não preciso gastar meu combustível, aquela correria, estou aqui confortável então assim acho que não tá ruim, entendeu? (B2)

Então um está no quarto, outro no outro, olha agora não fala alto que a mamãe está dando aula então eu tive bastante dificuldade nesse sentido. (A3)

Positivo e pode ser negativo ele estar em casa então facilitando pra eles essa locomoção de não ter que ir lá pra escola e, às vezes, aquele dia eles iam perder a aula porque naquele dia não tinha com quem deixar o filho, não tinha. Eu acho que isso também acabou favorecendo pra nós né? A gente tá aqui dentro de casa, quanto tempo que, às vezes, a gente leva até chegar lá, se organizar, então acabou facilitando pra gente. (C3)

Eu moro em um apartamento pequeno. Eu também tive que adaptar internet, velocidade, tudo mais e eu comecei, as meninas sabem, lá na lavanderia em cima do tanque eu comprei uma tábua porque ela (filha) começou a engatinhar e não tem espaço para ela, né? Então foi aquela loucura aí não estava dando muito certo com o vento na minha cara, e eu fui andando, agora eu estou na cozinha, então, assim, para mim a estrutura física é algo assim ruim. (A2)

A família, tenho uma filha aqui que ela tinha sete no ano passado, então, acha que a mamãe tá em casa então mamãe não tá trabalhando e tá com a gente aqui, marido que acha que a gente tranca a porta no quarto e poxa cadê o almoço? (A1)

O espaço remoto permitiu que as aulas continuassem, que a escola permanecesse viva, porém, a mudança abrupta de um ambiente para outro, sem que houvesse “a necessária preparação e reflexão” (NÓVOA, 2021, p. 12), trouxe inúmeros desafios aos professores nessa nova jornada, com a necessidade de atender não somente às necessidades dos alunos, mas às suas próprias dentro de um contexto muito além do contexto escolar. Nesse sentido, os professores ficaram sobrecarregados nas suas atribuições, tanto no tocante ao novo e rápido aprendizado pedagógico e tecnológico, quanto no lidar com as questões familiares, pois ao mesmo tempo em que estavam sendo professores precisavam assumir o papel de pais, dando suporte aos filhos, também no ensino remoto, e apoio aos parceiros, naquele mesmo ambiente, tudo “junto, misturado e conectado”. Do outro lado, alunos abarcados em seus lares e que

também apresentavam situações de estresse por terem sido literalmente “arrancados” do seu espaço escolar, afastados de suas relações de amizade e introduzidos a uma nova atmosfera ainda pouco conhecida. Além claro, da sombra do vírus que a todos cercava.

Olha, eu vou falar pra você, particularmente, eu achei muito cansativo. Esse sistema...a gente ficou meio assim atrapalhado no tempo, né? Porque pra preparar uma aula levou muito mais tempo porque todas as vezes você tinha que dar atividade e corrigir atividade porque você tinha que dar aquele retorno [...] E todo mundo muito cobrado e tal [...] todos, todos, todos sobrecarregados, mas eu achei muito cansativo sinceramente, extremamente cansativo, a minha angústia é essa. (C3).

[...], mas tem que pensar né, calma, respira fundo, a gente precisa trabalhar, chorei muitas vezes aqui. Nossa! Eu acho que vou ficar perturbada ao final nessa história toda de Pandemia e todo mundo dentro de casa. (A1)

Das aulas remotas eu acho que a questão de você ter que lidar com todo esse novo e ainda lidar com as suas questões psicológicas, com seu emocional e também segurar a onda de uma sala e também eh segurando os conflitos pessoais de cada aluno, os aspectos psicológicos, mental de cada aluno, isso eu acho que foi algo muito difícil e tem sido, né? (B2)

De acordo com Gatti (2020), todas as questões que envolveram os atores escolares, como currículos novos em isolamento, dificuldades de atenção e concentração, estresse dos alunos, excesso de conteúdo, tempo despendido em frente dos aparelhos eletrônicos, estresse dos professores pela intensa cobrança, as mudanças didáticas, esforço em lidar com a tecnologia não habitual, enfim, foram capazes de provocar conflitos emocionais das mais variadas formas.

É preciso reconhecer que esse cenário provoca efeitos emocionais para todos, em níveis variados, considerando ainda que há ambiguidades na compreensão da situação de isolamento e da própria doença que é foco da pandemia; há o receio do contágio, mais ou menos consciente; a angústia do isolamento em relação a colegas e amigos; ansiedades relativas a compreensão de conteúdos escolares e desempenho; sensação de pressão, de cobrança, e aparecimento de estafa pelo esforço de atenção necessário e tempo diante de vídeo, gerando até sentimento de rejeição aos estudos pelo limite dos contatos possíveis (CONJUVE, 2020; INSTITUTO PENÍNSULA, 2020 apud GATTI, 2020, p. 33).

Toda essa turbulência que ocorreu por conta desses novos espaços que tiveram que ser ocupados, impediu, inicialmente, a visibilidade de todas as novas possibilidades que poderiam surgir a partir deles, sobressaindo-se as angústias, as dificuldades e a negação do novo. Foi um movimento muito desgastante para todos os envolvidos.

Segundo Pires (2016), a competência da empatia no ambiente virtual tem que ser reforçada, para que o professor possa reconhecer no aluno e sentir as suas necessidades tanto intelectuais quanto emocionais, para que possa ajudá-lo. Sem dúvida, a Pandemia representa mais uma situação fatigante no cotidiano de professores e alunos, que, aliada ao novo palco da aprendizagem trouxe o desafio de criar esse ambiente empático diante de tantas inquietações.

De acordo com Tuan (1983), a experiência traz sentimento e pensamento e é através dela que as pessoas se apropriam e constroem a sua realidade dentro desses espaços. Foi assim que aos poucos, alunos e professores foram se adaptando e dando novos sentidos aos seus lares, bem como à escola, e mudaram sua percepção. O autor coloca que somente entendemos o lugar como real quando o enxergamos de fora e o associamos com a nossa experiência. Enquanto essa conexão não é feita, enxerga-se apenas um lado e ele não faz sentido, não é bem compreendido. A partir do momento que professores e alunos foram se adaptando e enxergando o ensino remoto por outro prisma, foram desenvolvendo o sentido de pertencimento, inerente aos seres humanos para se apropriarem de um espaço/ lugar e passaram a enxergar alguns pontos positivos que devem ser levados em consideração.

[...] para mim foi uma oportunidade de estar próximo a minha filha [...] para mim a estrutura física é algo assim muito ruim, mas ao mesmo tempo eu estar acompanhando ela foi muito bom. Eu acho que isso pra mim, no presencial, eu não acompanharia todas as fases desse primeiro ano que é algo assim incrível na vida da criança. Foi muito bom! (A2)

Minha mãe falou pra mim “você nunca ficou com as crianças, nem na sua licença maternidade você ficou com as crianças como ficou agora”. Então, esse remoto é bom nesse sentido. (A3)

Mas hoje você pergunta, aí você prefere o presencial ou o remoto? Se perguntar vou preferir o remoto, eu não preciso gastar meu combustível, aquela correria. Eu tô aqui confortável. (B2)

É perceptível a diminuição da resistência ao ensino remoto por parte dos professores quando eles identificam e apontam os pontos positivos, ainda que esses pontos estejam mais voltados para as questões familiares do que para as pedagógicas, que precisam ser futuramente melhor avaliadas através do desempenho das turmas. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que nem para todos os professores a experiência foi positiva, já que podem existir diferentes interpretações do meio ambiente segundo a cultura e a experiência individual (TUAN, 1993, p. 8).

Bourdieu (2003) afirma que o espaço físico tal qual é habitado e conhecido, implica também uma construção social, projetando o espaço social onde acontecem as relações sociais. Essa característica implica dificuldade em levar outros tipos de relações sociais, como professor-aluno, aluno-aluno, professor-escola e aluno-escola, para fazer parte desse espaço físico e social previamente construído e consolidado.

4.5.2 Práticas da Enfermagem

Considerando que o ensino das práticas de Enfermagem de forma remota mostrou-se nos grupos focais também como um desafio e motivo de inquietação para os professores, e havendo amplas discussões acadêmicas sobre o tema, ainda sem um consenso, a pesquisadora escolheu como sendo mais uma importante categoria de análise a se discutir.

a) O que dizem os professores

Após a suspensão das aulas presenciais, as questões práticas aliadas à teoria que sempre foram trabalhadas em concomitância no presencial, passaram a ser pensadas em separado o que trouxe dúvidas em como fazê-la de modo que não se perdesse a qualidade do ensino. A vivência prática nos laboratórios é considerada pelos professores da Enfermagem como fundamental antes do aluno ir para o estágio. Quando apontado no grupo focal sobre essa possibilidade, a maioria se mostrou contrária e até mesmo insegura quanto à aprendizagem das práticas já ministradas de forma remota.

Eu acho que, eu acho que a Enfermagem não, todas as várias profissões muitas se adaptaram para o remoto, a Enfermagem tem como colocar um computador lá pra cuidar do paciente? (A1)

Prática no remoto? Acho inconcebível! (B3)

Então eu fico imaginando como será essa prática com esses perfis de alunos tão difíceis? O que que nós vamos formar? O que que a gente vai colocar no mercado? Então eu acho que é uma responsabilidade muito grande pra nós enquanto enfermeiros. (B2)

Quantas aulas a gente pegava aí 40 minutos finais, 50 minutos finais e dava um exercício prático, já mostrava o equipamento que por mais que a gente mostre vídeo, vídeo, vídeo, mas não é a mesma coisa. Nossa então, assim, eu senti muita dificuldade. (A3)

Ó gente, eu pra mim lá no comecinho eu odiava agora eu não gosto...(risos) então assim é como todas as colegas já falaram, né? Trabalhar deixando esse contato direto com o aluno, desse olho no olho, desse, é nós enfermeiros precisamos, temos falta de desse contato. (C1)

Então acho que a gente já tem que treinar... os nossos alunos eles têm que ser treinados e capacitados pra exercer o melhor desde agora. Então, se é pra ter prática, então, que seja presencial, que não seja modelo remoto. Eles vão precisar do material adequado pra trabalhar, de maneira correta, com segurança, né? (B3)

As falas acima, bem como as inquietações observadas nos grupos quando se tratou desse assunto, demonstram uma insegurança quanto à aprendizagem dos alunos, independente do quanto os professores se empenharam em tentar utilizar técnicas pedagógicas para esse fim.

Durante o encontro, a professora B2 mostrou uma preocupação com o amparo legal das práticas de forma remota, e a professora B3 chegou a questionar uma fiscal do COREN para saber sobre o posicionamento do órgão perante essa questão. A fiscal, segundo ela, respondeu que o COREN trata somente do exercício da profissão, e que essas questões são tratadas junto aos órgãos da educação como o Ministério da Educação e Cultura (MEC). Seguem as colocações para melhor entendimento:

Mas eu até conversei com a [...] outro dia perguntando, né? E perante o nosso órgão, perante o nosso Coren, isso é válido? E a gente tá respaldado a fazer dessa forma? Eu não sei por que eu também não consultei ainda, né? (B2)

Não, ele só fiscaliza a lei do exercício profissional e não das aulas mesmo que seja nesse modelo remoto. Ela falou “ah eu não conheço, eu desconheço, só se for um parecer novo que o Coren tem em relação as aulas, porque as aulas como tem a ver com instituição de ensino, mesmo que seja de Enfermagem, quem tem que ver isso é um outro órgão. (B3)

Em seguida, a professora B4 destacou uma experiência prática remota, que mostrou ter apresentado bons resultados com os seus alunos,

Deu muito certo com essa turma, o perfil da turma era muito bom. Era uma turma que vinha desde o começo, de forma remota, tipo assim, trabalhando muito bem, então, todos os docentes que estiveram com essa turma colocavam isso, que era uma turma participativa, era uma turma muito ativa. (...)Eu não me senti insegura, nada, mas eu me senti realmente com essa preocupação de trazer o laboratório pra dentro da minha casa e pra casa deles. Então assim eu vim com uma proposta pra eles de aula com câmera aberta, então todos eles, no momento deles, abriam a câmera ou eles gravavam o vídeo e me mandavam de todas as técnicas. Então, eu fazia com que eles executassem todas as técnicas que eu demonstrava, eles faziam na casa deles também. (B4)

[...] eu tinha que colocar no meu diário de sala essa especificação, de que as técnicas seriam demonstradas de forma presencial em campo de estágio. (B4)

Trata-se de uma experiência proposta pela Unidade B, em que o docente levava os materiais para casa e ministrava as aulas práticas ao vivo, detalhadamente para os alunos. Porém, tais aulas não substituíram as aulas práticas em si, e todas as técnicas foram demonstradas, posteriormente, em campo de estágio, pelos professores. De acordo com Hodges et al (2020), um ensino *online* eficaz depende de um correto planejamento e design delicados, que levam em conta inúmeros fatores como o ritmo, a pedagogia, o papel do professor *online*, o papel do aluno *online*, a comunicação síncrona *online*, entre outros. Talvez com menos rigor didático do que cita Hodges et al (2020), muito provavelmente esses fatores tenham sido trabalhados no planejamento das aulas práticas da turma em questão, assertivamente, já que os professores apontam através de suas percepções, que a experiência prática remota com essa turma surtiu efeitos positivos no estágio.

Eu acho que quando a turma tem realmente esse comprometimento, esse desejo de falar não, eu quero me formar e vou trabalhar com gente, vou, vou me dedicar. E eu

acho que funciona muito bem sim. Não sei se com outra turma funcionaria, não sei, com essa funcionou, com essa funcionou. (B4)

Nas outras unidades, esse tipo de aula prática não foi realizado, utilizando-se outras estratégias de aprendizagem descritas a seguir. Talvez pelo mesmo motivo, não tenham surgido nos outros grupos focais a preocupação com o posicionamento do órgão de classe. Fica aqui a ressalva de que, como já visto, o COFEN, que é o órgão profissional maior que representa a Enfermagem, entrou com várias petições na justiça questionando o MEC sobre suas portarias que autorizavam práticas remotas na área da saúde.

b) Estratégias utilizadas

Conforme Feuerwerker (2003), é necessário que os alunos sejam introduzidos ao longo do curso, em cenários diversificados de prática, de forma a aprenderem a trabalhar em todos os espaços onde se dá a atenção à saúde. Preparar o aluno para esses cenários práticos que se constituem nos estágios, é mais um desafio para o professor da Enfermagem. A prática nos laboratórios precede esses ambientes de estágio, sendo fundamental para que o aluno desenvolva habilidades e competências necessárias para a realização da prática junto ao paciente.

Eu dava aula depois eu pegava alguns vídeos que faziam algumas coisas erradas pedia pra eles identificarem algumas figuras, pra eles estarem identificando o que eles achavam de errado, algumas técnicas bem poucas, né? Principalmente a lavagem das mãos, eu fiz, eu gravei e pus pra eles fazendo e mandei pra eles e eles também gravaram e mandaram pra mim, então, a gente foi tentando arrumar esses recursos pra poder trabalhar, mas é uma falta que faz viu? (C1)

[...] foi vídeo, vídeo, vídeo pausando, nossa falar pra eles da sonda de aspiração que a gente tem que clampar, soltar, “aonde professora?” Parava o vídeo 90 vezes (...) assim vídeos e sempre ia reforçando muito que é muito prático. (A2)

[...] eu com a câmera aberta pegando a agulha, mostrando ó, segura assim, faz assim, aspira assado mostrando todos os procedimentos certinho pra eles e solicitando que eles replicassem dentro da realidade deles a mesma técnica. Então assim, funcionou muito bem [...] (B4)

Podemos observar nos relatos, a utilização de vídeos prontos, disponíveis na internet, para trabalhar as práticas de Enfermagem, sem muita diversificação na forma em que esses conteúdos foram transmitidos, parecendo pela discussão nos grupos, que tal estratégia tornou-se desgastante e cansativa para professores e alunos. Já a professora B4, em um projeto piloto já citado, fazia as práticas em tempo real, demonstrando aos alunos, e solicitando que eles reproduzissem, na medida do possível, as técnicas ensinadas. Vale a pena ressaltar, que os alunos, em sua maioria, não tinham disponíveis os materiais necessários para tal.

Então, eu tive um aluno que chegou a gravar dentro de uma oficina mecânica e ficou perfeito o vídeo dele, ele conseguiu fazer a técnica da subcutânea dentro da oficina mecânica, usando os equipamentos que ele tinha ali, ele conseguiu simular então ficou bem legal, então onde eu falo quando o aluno ele tem o comprometimento isso ajuda muito, é o ideal? Não é, mas é o que a gente tinha naquele momento pra realizar, então funcionou, né? (B4)

Algumas técnicas deixaram de ser transmitidas pelo entendimento dos docentes que não seria possível no formato *online*, ficando para o retorno ao presencial.

Segundo Bezerra (2020), a inclusão das TDICs de forma repentina no ensino da Enfermagem, sem que fizessem parte dos currículos e tão pouco de sua estrutura organizacional, levou aos professores a responsabilidade em criar ambientes de aprendizagem significativos, promovendo experiências que desenvolvam o potencial do aluno ao máximo, através da aceitação de vários estilos e do uso dos materiais tecnológicos disponíveis, assim como utilizar abordagens educacionais variadas para não coibir o desenvolvimento educacional dos alunos.

A grande questão sem dúvida, cabendo aqui uma reflexão, é sobre como os professores conseguem criar esses ambientes significativos para desenvolver esses potenciais nos alunos, sem que eles, na sua maioria, tenham desenvolvido os seus próprios potenciais dentro desse cenário.

4.5.3 Avaliação remota

Levando em conta que um dos grandes desafios dos professores envolve o processo avaliativo da aprendizagem, é de se esperar que a avaliação no formato remoto tenha sido mais uma dificuldade apontada e muito discutida nos grupos focais realizados.

a) Dificuldades apontadas

A maioria dos participantes descreveu a avaliação da aprendizagem do aluno como um dos pontos mais complicados nesse processo, sendo indicada a distância espacial em que se encontravam como sendo um fator impeditivo para uma participação mais efetiva do aluno e para uma melhor percepção do professor em relação à sua aprendizagem.

A gente avalia muito a prática, né? O aluno fazendo a devolução da técnica e o empenho dele, a participação em sala, mas no ensino remoto, a participação em sala foi muito baixa, eu achei de maneira geral. (C1)

, mensurar, mensurar é muito difícil. Avaliar de maneira remota é muito difícil, não é fácil não, tá? Você vai avaliar como, você vai avaliar com a participação dos alunos na sala, né? (B2)

muito difícil, muito, eu acho que foi mais difícil ainda no remoto. [...] avaliação muito difícil, os critérios, os indicadores são muito difíceis de você avaliar [...] (A3)

[...], mas eu acho que a avaliação também, a gente já tem dificuldade de avaliar também no presencial né, avaliar, falar do outro é muito difícil, avaliação então no remoto então nem se fale, péssimo, mas eu também já tive essa dificuldade, será que... tem hora que a gente fica conversando, será que eu tô sendo demais, puxando demais né, porque ele é aluno ainda. (A1)

Eu acho também por falta de preparo da gente, por falta de orientação, por falta de treinamento [...] turmas reduzidas talvez sejam menos ruins, 30 alunos gente, como você avalia 30 alunos, você trabalhando de manhã dando aula a tarde, como é que você faz? (A2)

Quando buscamos sentidos e significados nas falas dos professores, percebe-se que a palavra que mais se destacou em todos os grupos de discussão ao se tratar de avaliação foi a palavra “difícil”. Segundo a sua etimologia, vem do latim *difficilis*, que quer dizer pobre, sofrido. Segundo o dicionário *Michaelis online*, traduz-se como aquilo que exige esforço intelectual, de complexo entendimento, complicado, intricado, árduo, laborioso, penoso, doloroso. Pode-se concluir, que de acordo com os professores, a tarefa de avaliar o aluno em todas as suas interfaces é algo que denota sofrimento e angústia, inclusive no ensino presencial.

De acordo com Luckesi (2000), a avaliação da aprendizagem está presente no cotidiano de todos que, direta ou indiretamente, estão ligados a atos e ações educativas, sendo motivo de constante preocupação por parte desses educadores, sejam eles pais, alunos, gestores e outros agentes ligados à educação. A avaliação precisa deixar de ser o algoz das práticas, que a todos incomoda e ameaça.

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam. (LUCKESI, 2000, p. 1)

A penosa prática apontada pelos professores, está na contramão dessa prática avaliativa suave descrita pelo autor, sendo motivo de uma preocupação ainda maior em se tratando do ensino remoto.

Eu acho muito difícil de saber que se eles realmente, né estão aí assimilando, a aprendizagem, eu sinceramente assim, eu acho muito difícil. (C2)

[...] porque eu acho que o que angústia a gente nessa forma remota é saber: será que o aluno aprendeu mesmo? Né? A gente não consegue mensurar, né? (B2)

Nas discussões geradas nos grupos sobre a avaliação, a pesquisadora-moderadora observou que ao mesmo tempo em que pronunciavam muitas vezes a palavra difícil, os

professores não sabiam explicar exatamente o porquê dessa dificuldade em avaliar no formato remoto, parecendo não haver um consenso entre eles. A escolha pelo método a ser utilizado foi baseada na sua experiência profissional presencial, e que acabou sendo reproduzida também na sua prática remota, sem a certeza de que seria o melhor caminho.

Talvez o ensino remoto tenha tornado mais complicado aquilo que já era motivo de insegurança no presencial, ainda que a avaliação da aprendizagem nas suas mais variadas formas, sempre tenha sido um recurso necessário profícuo, quando bem aplicado, e que ajuda a professores e alunos a construir o seu “EU”, a sua história e a ocupar devidamente os seus espaços.

b) Técnicas utilizadas para avaliar

Com a transição do ensino presencial para o remoto, os professores se depararam com o novo desafio: o de avaliar a aprendizagem dos alunos. Claramente pelo relatado até aqui, as formas de avaliar no remoto não deveriam seguir os mesmos moldes da avaliação tradicional do presencial, demandando muito mais percepção, observação e empenho por parte dos professores. Algumas técnicas utilizadas nas aulas presenciais também foram aplicadas nas aulas remotas.

[...] algumas outras aulas eu começava a deixar estudo dirigido, então eu deixava as perguntas dos principais tópicos depois da aula e eu marcava um dia para a gente corrigir todos [...] fiz feedback com os alunos, [...] aí eu comecei avaliar por exemplo um trabalhinho, ah faz um trabalhinho, e apresenta em grupo [...] tenho usado o *Kahoot*, porque eu penso que é uma forma de avaliar tudo, o conjunto, todo conjunto então eu consigo saber exatamente a questão que o aluno errou, eu coloco algumas questões muito importantes. (A2)

Então...pra eu tê-los constantemente ali já logo de começo, eu já eu começava a direcionar perguntas, fulano responde isso pra mim... então assim o que eu consegui prender atenção deles e falei pra eles que se na hora que eu vou fazer (a pergunta) não tivesse um aluno ali, já aí seria um meio de não participação e eles se mantinham totalmente ali comigo, ali presentes, porque a qualquer momento da aula eu fazia uma pergunta pra eles. (C1)

Com perguntas, fazia gincana... Fazer uma pergunta pra outro (aluno). Mandava elaborar perguntas, sabe? Então, eu fui fazendo assim, só que as alunas que não participavam, né? (C2)

Então eu comecei a rever essa questão da avaliação, eu não dei mais a avaliação. Eu dei atividades, eu colocava como sendo atividades avaliativas, mas, assim gente, vocês podem pesquisar, podem responder às vezes individualmente, às vezes em grupo. Às vezes individual respondiam, depois eu colocava em grupo, já fazia as discussões e depois chamava pra gente fazer juntos a correção. (B2)

A participação dos alunos em sala de aula, se estão presentes, né? A assiduidade deles...o interesse..., mas é difícil. (B1)

De acordo com Despresbiteres e Tavares (2009), nenhum professor conta com um instrumento específico que lhe garanta o sucesso na avaliação, eles são apenas meios e não fins. Quanto mais os professores dispõem de informações, mais ele compreende o que se pretende com as avaliações.

No ensino remoto, mais do que nunca, o professor precisa ter claro os seus objetivos antes de definir qual o instrumento a ser usado. Para isso, ele pode responder a algumas perguntas, como sugerido pelos autores na forma presencial, e que facilitam esse processo: qual a finalidade da avaliação, o que será avaliado e quais os critérios de avaliação serão usados. (DESPRESBITERES; TAVARES, 2009, p. 60).

Entender o que se pretende com a avaliação, para que ela será utilizada, é um dos pontos chaves do processo, indo muito além da resposta que poderia ser dada por qualquer professor: **avaliar se o conteúdo dado foi absorvido** (grifo nosso). Nesse tipo de avaliação, em que o professor ensina depois aplica uma avaliação sobre esse conteúdo, o conhecimento é apenas mensurado, e não construído. Nenhum avaliador pode afirmar com certeza que o aluno aprendeu. É um processo fechado, engessado, contraproducente, focado no objeto e não no sujeito, e a partir dele cria-se a imagem do bom e do mau aluno.

Em contrapartida, Luckesi (2000) afirma que para avaliar um aluno, o avaliador tem que ter a disposição de acolher, o que significa tomar uma situação da maneira como é apresentada, boa ou má, bela ou feia, sem pré-julgamentos, para que se possa analisar o que é possível fazer diante dela. Primeiro acolhe-se o aluno, como ele é, no seu modo de ser, na sua totalidade. O acolhimento aqui, torna-se o contrário da exclusão. O autor trata a avaliação como diagnóstica e construtiva.

Talvez a preocupação demonstrada pelos professores esteja ligada a aplicação das formas mais tradicionais de avaliação, já pouco ou não mais aplicáveis no contexto atual, como por exemplo, as provas e os testes (verbais ou escritos) e menos com a dinâmica da construção do conhecimento. Não existe uma única forma de avaliar, mas sim um conjunto de práticas que devem estar inseridos no planejamento das ações pedagógicas. Para tanto, novamente aparecem aqui as questões formativas: como os professores foram preparados para avaliar no formato remoto?

Nos grupos foram apontados *feedbacks* positivos sobre os alunos que tiveram aulas remotas e sobre seu desempenho nos estágios e em processos seletivos, conforme as falas apresentadas:

Eu não, não percebi dificuldade assim teórica, de falta de presencial não. (A3)

E aí quando você ouve os colegas dizendo, nossa não, eles estão com embasamento. Eles sabem, eles têm conteúdo, aí a gente vê, né? Fala assim, poxa! Que bacana, que legal! Então assim, nem tudo está perdido, então acho que eu estou no caminho certo. (B2)

Embora a gente ficasse, nessa expectativa aí de será que os alunos aprenderam? Será que os alunos não aprenderam, mas assim a gente teve uns saldos positivos, né? Porque tiveram bastante, vários alunos que prestaram processos seletivos aí e grande maioria passou. Então isso mostra o trabalho nosso, enquanto docente, porque não foi um aluno específico de uma turma, foram vários alunos de várias turmas [...] a gente viu alunos aprovados aí em processo seletivo, então eu achei que foi um ponto bem positivo, foi um termômetro pra gente sabe? Pra gente avaliar. Olha nós fizemos um bom trabalho sim... isso é fruto do nosso esforço, do conjunto, do corpo docente. (C1)

Nas três unidades pesquisadas, situações positivas relacionadas a aprendizagem dos alunos apareceram como um indicador de avaliação, demonstrando que apesar das dificuldades apresentadas, algumas turmas conseguiram se sobressair e trazer bons resultados para a equipe, amenizando um pouco a sensação de que no ensino remoto o aluno aprende menos que no ensino presencial. Esse tipo de feedback para professores e alunos, tem muito mais significado do que uma avaliação formal, onde notas e conceitos sobre um assunto é que vão determinar a aprovação ou reprovação do aluno.

4.5.4 O ensino *online* – A percepção dos professores

A partir da Pandemia do COVID-19, e com a chegada abrupta do ensino remoto na realidade das instituições educacionais de todo o país, abriram-se as portas para o uso das TDIC's, já há muito tempo presentes principalmente no ensino superior, porém ainda fora da realidade do contexto educacional da educação básica. Nesse sentido, pode-se vislumbrar novas possibilidades a partir desse momento. Não aproveitar o que foi aprendido e deixar de lado essas novas tecnologias com o retorno das aulas presenciais, será um imenso retrocesso.

Silva (2009) afirma que a educação não pode mais estar alheia a esse universo tecnológico, cujo centro se encontra agora na informação digitalizada remota, onde se transita da mídia clássica para a mídia *online*. A internet, o computador e similares, criam os novos espaços de informação e comunicação.

Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural. (SILVA, 2009, p. 26).

Continuar negando o uso das TDIC's, ou ainda utilizá-las de forma inadequada na educação, é negligenciar um processo urgente e necessário, tolhendo o direito dos estudantes em receberem uma educação alinhada com a modernidade e com a evolução dos tempos, que

certamente lhes trará adversidades quando se depararem com uma sociedade altamente tecnológica que lhe cobrará essa competência.

Quando levantada a questão da permanência do método do ensino *online* para o curso de Enfermagem, destacam-se as colocações a seguir.

Eu, eu sinceramente, eu não gostaria, se pedisse a minha opinião eu ia falar, ai não quero, não gosto...Porque lá no laboratório a gente reúne aqui, faz, discute o assunto e bota a mão na massa, mas que tem conteúdo que dá pra fazer isso dá, lógico, né? (A1)

Realmente eu não vejo muito benefício, eu acho que realmente o presencial para a Enfermagem é um diferencial. (A2)

Olha, eu sei se na minha opinião eu acho que não, não rola para a Enfermagem. Porque se forem pensar nas teorias. Quais são as teorias? Que pode ser remoto, e o que é presencial? Eu sinceramente acho que dentro da área da Enfermagem eu acho que não dá, entendeu? (C2)

Não sei se é porque a gente foi já preparado... A minha formação foi dentro de sala de aula fiquei muitos anos dentro de sala de aula eu não consigo achar que isso é possível nessa profissão, né? Eu penso um dia sendo cuidada por um aluno que teve a aula no ensino remoto. Meu Deus do céu, será que ele vai ser capaz? (C3)

As falas acima corroboram com o que diz Silva (2014), sobre a resistência dos profissionais de Enfermagem ao ensino *online* devido às características práticas da profissão. Os profissionais de Enfermagem não têm em sua formação esse preparo para o uso das tecnologias incorporado às suas práticas, e trazem essa característica para dentro das salas de aula quando se tornam professores. Não se trata da formação docente para uma substituição total de um tipo de ensino para o outro, mas sim de prepará-lo pedagogicamente para a utilização da tecnologia em prol da aprendizagem de seus alunos, inserindo-os nesse universo digital e tecnológico, independente do ensino ser presencial, remoto ou ainda híbrido, como será discutido a seguir.

Já a professora B1 fez uma colocação pontual e que vem de encontro com os argumentos favoráveis ao ensino *online*:

Se a gente for ver o lado bom tem muitas coisas positivas né? Que esse novo modelo trouxe. Tanto para o professor, para a instituição e também para o aluno. Sem contar que eu posso ter alunos, de vários lugares. Eu posso ter alunos de outras cidades, de outros estados, né? Então isso veio justamente para ficar, porque para a instituição é favorável. Ele (o aluno) pode acessar a plataforma, o horário que ele quiser...para poder estudar, porque as aulas são gravadas, o conteúdo fica na plataforma. Então tem uma facilidade muito grande, né? (B1)

Kenski (2012), chama a atenção para um modelo de escola que atenda a nova realidade que se apresenta, onde são atendidas pessoas de todas as idades e níveis, com suporte para atender a alunos que estejam permanentemente ou temporariamente afastados dos prédios escolares e para aqueles que porventura não consigam frequentar as escolas porque trabalham,

mas que precisam ter supridas as suas necessidades educacionais. O uso das tecnologias segundo a autora, garantem uma educação para todos, em qualquer lugar e a qualquer tempo. Essa foi a percepção da professora B1, que através de sua experiência, pode enxergar um importante argumento em defesa das tecnologias e do ensino *online*, a favor do ensino e da aprendizagem.

Durante as discussões nos grupos focais, a pesquisadora observou que na unidade B, apesar dos professores terem se formado há mais tempo, o ensino remoto ou *online* foi citado como algo possível e os professores apresentaram uma postura mais favorável para esse tipo de modelo de aprendizagem, ainda que alguns considerem que as aulas práticas nesse formato são totalmente desaconselháveis. Nas outras duas unidades, apesar de considerarem a possibilidade, demonstraram não ver com bons olhos a questão do ensino *online* para o ensino da Enfermagem, pontuando ainda o modelo híbrido.

É, eu não acredito, eu não acredito tanto, eu não gosto também da possibilidade, nem de pensar na possibilidade disso acontecer, mas infelizmente a gente como profissional, ele tem que tá pronto para as mudanças que vão ocorrer, eu acho que é uma metodologia aí que veio pra ficar, esse ensino híbrido aí. (C1)

Teoria sim, eu acho que sim, né? Eu acho que... eu acho que todos nós já tivemos essa vivência, essa experiência...e a gente falando por mim deu para perceber que dá, né? A teoria dá sim eu acho que, eu sempre falo para os alunos vocês não tão perdendo nada, o mesmo conteúdo que nós daríamos lá nós estamos dando aqui, o que muda é a gente estar separado né, numa telinha... O que muda é a gente ter boa vontade [...] (B2)

Fica para o modelo remoto para as teorias sim, eu acho que veio pra ficar mesmo, né? Mas pra prática não...A teoria sim com toda certeza...no novo normal para a parte teórica, mas para a parte prática não tem, não tem normal, aí acho que não tá bem encaixado as coisas nesse ponto não, mas [...] (B3)

Cabe aqui definir novamente o ensino híbrido para um melhor entendimento, considerando que a partir dos apontamentos dos professores, o ensino híbrido parece ser uma modalidade que ora o aluno está no presencial, ora no remoto, e que basta separar a teoria da prática, o que não é tão simples.

De acordo com Christensen et al (2013), que apresentam uma definição mais completa sobre o tema, o ensino híbrido é um programa de educação formal, em que o aluno exerce sua aprendizagem parcialmente através do ensino *online*, com um certo controle sobre quando, onde, com quem e como ele quer desenvolver essa aprendizagem, e uma outra parte no ambiente físico escolar, com a supervisão e mediação do professor. Os dois ambientes devem possibilitar a interação, a conexão entre os alunos, promovendo uma aprendizagem compartilhada. O ensino híbrido traz para a realidade escolar o melhor de cada modalidade, aproveitando os benefícios do ensino online aliados aos da sala de aula tradicionais, podendo ainda, romper com

paradigmas e oferecer um ensino *online* que se afaste cada vez mais dos modelos de salas de aula tradicionais, o que os autores chamam de opção disruptiva.

É possível perceber, que o ensino *online* vai muito além do entendimento da maioria dos professores, o que é perfeitamente compreensível, considerando que esses professores nunca passaram nem tiveram formação para essa forma de ensinar. O ensino *online* deve ser planejado através de várias estratégias de ensino e vêm corroborar para a criação de uma escola mais moderna e aliada às necessidades dos alunos. Inclusive parece ser perfeitamente possível pela sua definição, utilizar o ensino híbrido para trabalhar com as mais diversas formas do ensino prático, quando nos referimos ao uso de tecnologias como simuladores e equipamentos de última geração e que se encontram disponíveis para o ensino da área da saúde. Não se trata apenas de separar conteúdos que possam ser dados nos dois formatos, mas de uma modalidade detalhadamente planejada, dentro de um ambiente educacional que exige novas formas de ensinar e aprender diante de um cenário de constantes transformações. Além disso, segundo Valente (2018), os materiais são elaborados especificamente para cada disciplina.

O evento da Pandemia, que trouxe o ensino remoto tão repentinamente para dentro das escolas, não possibilitou que as instituições de ensino preparassem os professores à mesma velocidade, sendo que, aliado ao fato, existe para a área da Enfermagem, questões importantes que permeiam a discussão, como a realização das práticas e o pouco contato dos professores com práticas pedagógicas em formato de EaD ao longo de suas carreiras.

Na sequência, apresentamos a análise das respostas dos participantes do *Survey*, esperando que os resultados venham elucidar para a pesquisadora qual a percepção dos alunos sobre o ensino e a aprendizagem durante o tempo de pandemia.

4.6 Os alunos participantes

Os participantes foram os alunos do curso técnico em Enfermagem das três unidades pesquisadas, que de alguma forma se encontravam em aulas remotas até o mês de agosto de 2021, período em que o questionário *online* se encontrava aberto para as respostas. A ferramenta utilizada foi o *Google Forms* e encontra-se no Anexo II.

O questionário foi elaborado com um total de dezenove questões, divididas em três blocos: a identificação do aluno, com oito questões; o uso das diferentes tecnologias e o ensino remoto, cinco questões e o processo de ensino e de aprendizagem, seis questões. Para a análise dos dados manteve-se essas três categorias.

A análise permitiu identificar como os alunos enfrentaram a mudança repentina no formato das aulas e quais foram os benefícios e as adversidades trazidas para o seu processo de aprendizagem durante a pandemia, o que vem de encontro aos objetivos iniciais da pesquisa.

4.6.1 A identificação do aluno

O bloco inicial de perguntas do questionário, teve por objetivo identificar o perfil sociodemográfico dos alunos participantes. Participaram da pesquisa 90 alunos.

Em relação ao sexo, 80 alunos são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, predominância característica nas profissões relacionadas à área da Enfermagem.

Tais dados corroboram com Machado et al (2016) ao afirmar que o sexo feminino corresponde a 62% da força de trabalho na área da saúde das categorias de nível superior e de 74% no nível médio ou elementar. A feminização das profissões de saúde acontece mais acentuadamente nas categorias de nível técnico e auxiliar de Enfermagem, onde quase 87% são mulheres. Ao analisar o setor público, observa-se que oito em cada dez profissionais das áreas da saúde e educação, são do sexo feminino.

Historicamente o processo do cuidar sempre esteve atrelado ao sexo feminino e às suas responsabilidades com o lar, a religiosidade e a família. Com Florence Nightingale surge a Enfermagem moderna com a recomendação de que primeiramente as profissionais deveriam se dedicar à Deus e como princípio ter um instinto materno bem desenvolvido. Tais critérios dificultaram a inserção do sexo masculino na profissão na época, promovendo essa separação entre os sexos (COELHO, 2005), fato que observamos ter se propagado por anos a fio.

Com a evolução da Enfermagem nas últimas décadas, foi possível assumir novas características que se distanciaram do antigo perfil de submissão, rompendo antigos paradigmas, com um novo olhar voltado para a ciência e aperfeiçoamento das práticas do cuidado. Apesar da Enfermagem ainda ser uma profissão hegemonicamente feminina, observa-se que o número de profissionais do sexo masculino vem aumentando, diminuindo por sua vez, ainda que de forma pouco expressiva, esse estereótipo de gênero.

Em relação à idade dos alunos, a faixa etária variou de 18 a 53 anos. Os números demonstram que a faixa etária média gira em torno dos 28 anos e que 88,9% estão na faixa etária dos 18 aos 41 anos, estando somente 2% dos alunos acima dos 50 anos, demonstrando que a Enfermagem se constitui em uma profissão procurada por uma maioria jovem, que tem na Enfermagem a sua primeira opção para entrar no mercado de trabalho. Vale ressaltar que

para ingressar no curso técnico o aluno precisa estar cursando minimamente o segundo ano do ensino médio e ter, no mínimo 18 anos. Os dados podem ser observados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Alunos do curso técnico de Enfermagem segundo faixa etária

Faixa Etária	V. abs.	%
18-25 anos	43	47,78%
26-33 anos	19	21,11%
34-41 anos	18	20,00%
42-49 anos	8	8,89%
>50 anos	2	2,22%
TOTAL	90	100,00%

Fonte: Segundo dados do questionário – 2021

De acordo com Machado et al (2016), a Enfermagem é uma profissão que passa por um claro processo de rejuvenescimento, onde 25,3% dos profissionais encontram-se na faixa etária até 30 anos e 61,7% até os 40 anos.

Os dados apontados através do questionário, apesar de divergirem em alguns pontos percentuais, reforçam as afirmações acima, demonstrando ser a Enfermagem uma profissão predominantemente jovem, refletindo sobre o mercado de trabalho. Tal fato deve-se também, a uma crescente oferta dos cursos de Enfermagem de nível técnico, com um mercado de trabalho atrativo para os futuros profissionais oferecendo oportunidades em várias áreas de atuação, como as redes hospitalares, as unidades básicas de saúde, as unidades de atendimento pré-hospitalar de urgência e emergência, assistência domiciliar (*homecare*), dentre outros.

Quando perguntado aos alunos se já haviam feito algum curso a distância, o que poderia facilitar sua adaptação às aulas remotas, 73 deles responderam que nunca fizeram um curso na modalidade EaD, o que corresponde a 80% dos participantes. De acordo com Torres (2009), a EaD no Brasil, apesar de já existir há várias décadas, só começou a se propagar a partir dos anos 90, havendo muito mais preocupação com essa modalidade de ensino e com as TDIC's no exterior, o que explicaria o seu desenvolvimento mais lento no país. Mattar (2020) afirma que a EaD teve seu desenvolvimento maior no final dos anos 90 e início do ano 2000 com o advento da internet no Brasil e no mundo. Segundo Rojo et al (2011), os cursos EaD ainda são pouco divulgados pelas instituições e, especificamente no caso da Enfermagem, esses cursos tiveram um crescimento pouco significativo quando comparado às demais áreas. Outro ponto apontado como uma dificuldade por Mattar (2020) é a questão das desigualdades sociais, onde uma parte da população não tem os recursos tecnológicos necessários para realização de um curso EaD.

O fato de somente 17 alunos terem realizado um curso à distância, pode estar associado a uma ou mais das características apontadas acima, levando a crer que para a maioria dos alunos o ensino remoto e a utilização das TDIC's para os processos de ensino e de aprendizagem durante a Pandemia tornaram-se grandes desafios.

4.6.2 O uso das diferentes tecnologias e o ensino remoto

Quando questionados sobre a forma como participam das aulas remotas, 39 alunos responderam que sempre assistem às aulas através do celular e 08 assistem muito frequentemente, enquanto 26 sempre ou com muita frequência utilizam o computador pessoal, o que demonstra serem os *Smartphones* os equipamentos mais utilizados pelos alunos para participarem das aulas remotas durante a pandemia.

Em relação à habilidade com o uso de ferramentas e dos equipamentos, foi solicitado aos alunos que utilizassem uma escala de 1 a 5, onde 1 representava nenhuma habilidade e 5 total habilidade. Os alunos apontaram que têm mais habilidade com o uso do celular e menos com o uso do computador pessoal; muita habilidade com o uso de ferramentas de comunicação como o WhatsApp, navegação e pesquisas na internet, e pouca ou nenhuma habilidade para ferramentas de aprendizagem como *Google Meet*, *Google Classroom*, *Zoom*, o *Padlet* e criador de planilhas como o *Excel*. Um total de 53 alunos apontaram ter habilidade com o *Microsoft Teams* que é a ferramenta utilizada pela instituição de ensino, porém 13 alunos disseram ainda ter pouca ou nenhuma habilidade com o programa.

Os dados apresentados deixam claro e reforçam as afirmações de Mattar (2020) sobre os alunos “[...] eles sofreram muito para estudar a distância. Eles usam tecnologia para comunicação, isso a literatura já fala, mas não é que eles usam para a aprendizagem automaticamente”. À medida que os alunos foram aprendendo com seus professores e pares e o uso da tecnologia se tornou habitual, novas habilidades foram sendo desenvolvidas, como apontado acima em relação a ferramenta institucional, o *Microsoft Teams*.

Outro questionamento que vem de encontro aos objetivos dessa pesquisa, foi sobre o que os alunos identificaram como sendo o fator mais difícil para sua adaptação ao ensino remoto. Ao contrário do que pensava a pesquisadora, a maioria dos alunos, 62 deles, disseram ter pouca dificuldade com o acesso à internet e 70 deles, pouca dificuldade com acesso a um celular ou computador. Um total de 37 alunos considera como sendo uma grande dificuldade para a sua adaptação ao remoto a distância dos professores, seguida pela dificuldade em conciliar os estudos com as atividades pessoais e a distância dos colegas.

QUADRO 3 – Motivos mais difíceis, segundo os alunos, para a adaptação ao ensino remoto

		Pouca Dificuldade 1	2	3	4	Muita Dificuldade 5
a.	Distância dos professores	16	13	24	14	23
b.	Distância dos colegas da turma	20	15	24	19	12
c.	Acesso à internet	46	16	14	10	4
d.	Acesso ao celular ou computador	55	15	11	5	4
e.	Uso das ferramentas digitais	36	20	17	14	3
f.	Disciplina com os estudos (tempo)	27	16	16	20	11
g.	Conciliar os estudos com as atividades pessoais	19	14	20	26	11
h.	Atividades avaliativas remotas	22	21	27	11	9

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado, 2021.

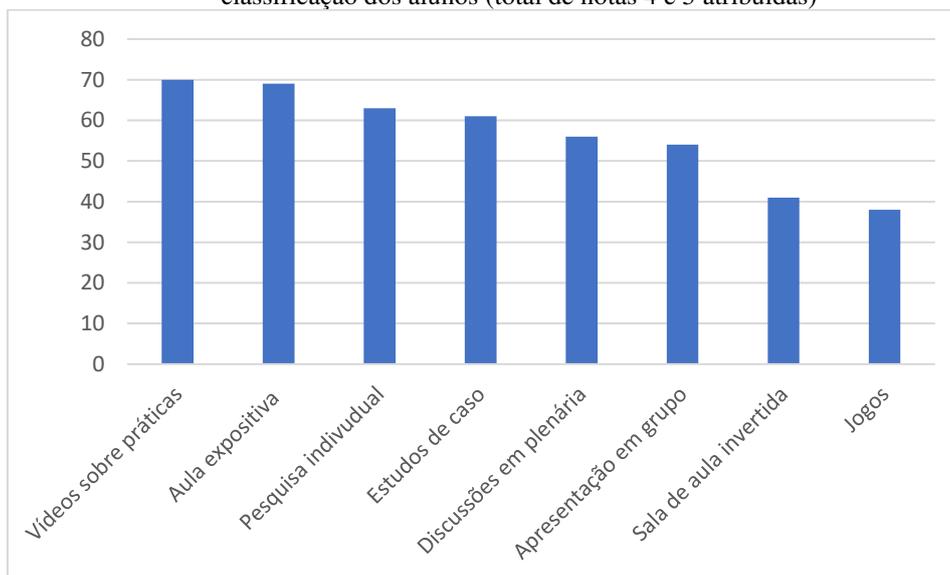
Os dados do quadro acima mostram que, apesar das desigualdades sociais que despontaram durante a pandemia, o fator acesso à internet e ao celular ou computador não foi a principal adversidade enfrentada pelos alunos na instituição pesquisada. Já a distância do professor ter sido apontada como uma das principais dificuldades, leva-nos a crer que a qualidade do ensino presencial precisa ser mantida no ensino remoto, devendo o professor estar preparado para atender às novas demandas surgidas com esse novo modelo de ensino. Nóvoa (2021, p. 4) alega, no entanto, que a educação “[...] obriga a um esforço de construção, de criação e de composição das condições, dos ambientes e dos processos propícios ao estudo e ao trabalho dos alunos”, sendo esse o papel do professor. Adverte ainda que não é possível nem desejável uma educação totalmente digital, pois nada substitui a relação humana. (NÓVOA, 2021, p. 9).

Para Moore (2002), o ambiente em que existe a separação entre o professor e os alunos afeta fortemente o ensino e a aprendizagem, criando um espaço psicológico e comunicacional que precisa ser transposto, a esse espaço ele chama de distância transacional e define como variáveis a serem trabalhadas dentro desse espaço o diálogo, a estrutura e a autonomia do aluno. Tal distância pode estar refletida nessa dificuldade em lidar com a separação do professor apontada pelos alunos. Baseado na teoria de Moore (2002), espera-se que com o tempo, o ensino remoto possa evoluir e diminuir essa distância, através da melhoria do diálogo, do aperfeiçoamento pedagógico dos professores, dos materiais didáticos utilizados e das potencialidades dos alunos em exercer sua autonomia nas salas de aula.

4.6.3 Processo de ensino e aprendizagem

Foram apresentadas aos alunos várias situações de aprendizagem para que eles identificassem quais as mais significativas atribuindo uma nota de 1 a 5, onde 1 era pouco significativa e 5 muito significativa. Os dados são demonstrados no gráfico para facilitar a compreensão.

GRÁFICO 1 – Situações de aprendizagem da mais significativa para a menos significativa segundo classificação dos alunos (total de notas 4 e 5 atribuídas)



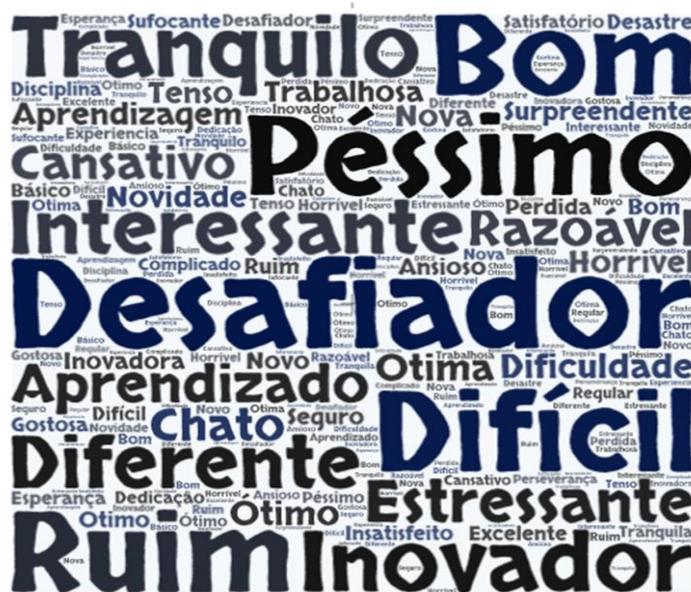
Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado, 2021.

Observa-se no Gráfico 1 que as técnicas utilizadas pelos professores que se mostraram mais significativas foram a utilização de vídeos demonstrando as práticas de Enfermagem e as aulas expositivas, seguidos pela pesquisa individual e os estudos de caso, demonstrando mais uma vez a dependência do aluno em relação à figura do professor, talvez por não estarem ainda preparados para exercerem totalmente sua autonomia. Segundo Valente (2014), o modelo de ensino baseado meramente na transmissão de informação pelo professor já havia sido criticado por Dewey em 1916, que defendia uma proposta de aprendizagem baseada no saber fazer. A alegação é que as aulas expositivas partem da ideia de que todos aprendem com um mesmo ritmo através das informações transmitidas pelo professor. Mattar (2020) afirma que uma reação à Pandemia foi a réplica do que se já fazia no presencial: aulas expositivas através das plataformas de *Web* conferência, contrariando o que é ensinado pelas teorias de aprendizagem da EaD. Da mesma forma os vídeos são conteúdos prontos repassados dos professores para os alunos.

Tais características do ensino tradicional, continuam muito presentes na vida dos estudantes e parece ter sido repassado do presencial também para o remoto, ainda que a instituição já preconizasse o uso de metodologias ativas de aprendizagem em substituição aos tradicionais métodos de ensino. Os alunos precisam assumir um papel ativo, compreendendo as informações, elencando-as com seus conhecimentos prévios e a partir daí construindo novos conhecimentos para aplicá-los em situações concretas (VALENTE, 2014). Técnicas alternativas como os jogos e a sala de aula invertida foram apontadas pelos alunos como sendo pouco significativas para a sua aprendizagem, o que pode denotar uma dificuldade no uso dessas práticas de ensino. Como já apontado na pesquisa e vindo de encontro com os dados aqui apresentados, é preciso reforçar que para utilizar a tecnologia e estimular a autonomia da classe, o professor tem que estar pedagogicamente preparado, a fim de que essas novas ferramentas de aprendizagem façam sentido para os seus alunos.

A última das perguntas abertas do questionário, solicitava aos alunos que em uma palavra definissem como estava sendo a experiência com o ensino remoto e, a partir dos dados coletados, de acordo com Bardin (2011), procurou-se organizar, codificar, categorizar e inferir sobre as respostas. O instrumento utilizado para proceder com a análise das respostas foi a nuvem de palavras gerada através de algoritmos do *website Wordart.com*.

FIGURA 3 – Nuvem de palavras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado, 2021.

Como pode ser observado em um primeiro momento, fica evidente que a palavra que mais se destacou foi DESAFIADOR, seguida de RUIM, PÉSSIMO e DIFÍCIL, necessitando procurar compreender qual o sentido que tais palavras trazem perante o contexto pesquisado.

Com o isolamento social decorrente da pandemia, os alunos também foram abruptamente inseridos nesse novo espaço virtual, sem a devida preparação e transição de um modelo de ensino para o outro. A habilidade da maioria deles com as tecnologias midiáticas, não foi suficiente para que passassem a aprender totalmente através delas, o que causou um misto de sentimentos perturbadores até mesmo porque, como já dito, a maioria deles nunca tinha feito nenhum tipo de curso a distância. Aliado a tudo isso, os professores também tiveram muitas dificuldades e não puderam, inicialmente, suprir todas as necessidades dos alunos quanto ao uso das plataformas digitais. Foi um processo complexo, não se tratando apenas de mudar os corpos de um ambiente para outro. É fato que sim, foi difícil, gerando essa sensação de que foi algo ruim, porém foi desafiador para a maioria, o que parece ser positivo na medida em que a situação transforma, provoca, instiga o aluno a superar suas dificuldades, desenvolvendo novas competências e habilidades tão necessárias no cenário da atualidade. Da mesma forma percebe-se na fala dos professores as mesmas angústias, enfatizando os desafios.

[...] eu acho que assim foi bem desafiador... avançamos, avançamos bastante, crescemos bastante nesse sentido, mas eu ainda tenho bastante medo ainda dos resultados, né? (C1)

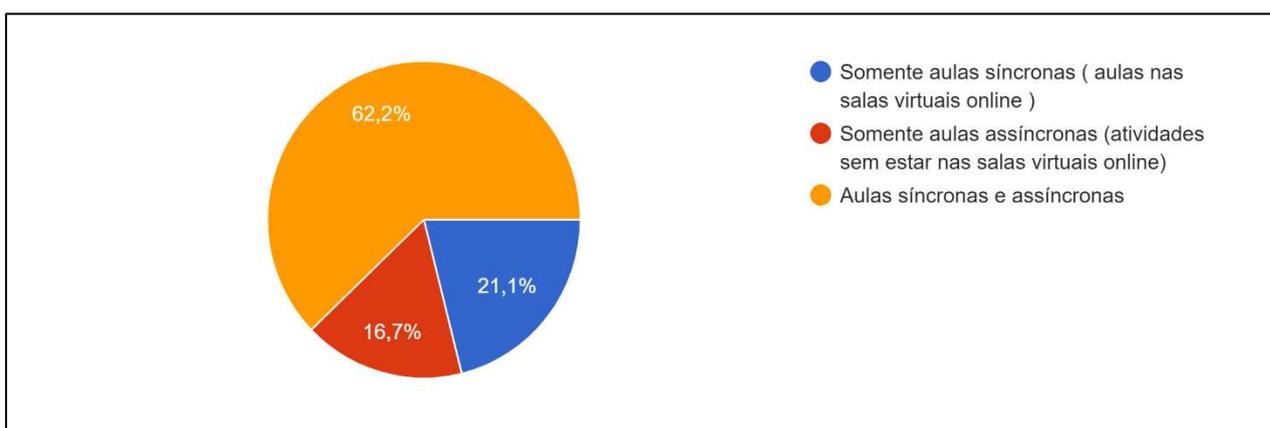
[...] tudo que vem de novo é um desafio, traz insegurança e preocupação, mas depois a gente vai né? Correndo atrás a gente vai ficando mais tranquilo, vai aprendendo. (B1)

As falas acima convergem com as colocações dos alunos elencadas na nuvem de palavras, e que demonstra que alunos e professores compartilharam dos mesmos sentimentos ao se depararem com as mudanças trazidas pela Pandemia da Covid-19, e se aos professores cabem apoiar os alunos, às instituições cabem apoiar os professores e os alunos, como visto na Instituição pesquisada que cumpriu seu papel através da criação dos documentos norteadores da prática docente e do suporte pedagógico e formativo oferecido.

De acordo com Perrenoud (2002), formar professores diretamente em prática não é algo possível, devendo acontecer diante de um trabalho real, onde se identificam as competências e conhecimentos necessários para se promover o aprendizado nessas situações. Cita como um exemplo que “Se os programas estão há anos-luz dos alunos, adaptá-los e aliviar seu peso também deve ser competência dos professores” (PERRENOUD, 2002, p. 19). Essas competências, segundo o autor, muitas vezes advêm dos saberes experienciais, mas é necessário ter uma formação básica inicial nesses recursos para que o professor possa utilizá-lo.

Ao responder quais pontos consideravam mais importantes para o seu processo de aprendizagem, parece que os alunos compartilham entre si das mesmas opiniões, colocando como importantes, com pouquíssima diferença entre eles, todos os fatores elencados a saber: suporte do professor nas atividades assíncronas, as postagens, as gravações das aulas e os feedbacks, as dúvidas compartilhadas pelos colegas e com menor expressividade, mas ainda assim importante, o plantão de dúvidas. Fica clara a necessidade das trocas, da interação entre os pares, da formação das redes, da mediação docente. O resultado vai de encontro com as atividades propostas no documento institucional referente ao planejamento, que incluem várias dessas práticas. Outro ponto relevante, é que 62% dos alunos indicaram a combinação de aulas síncronas e assíncronas como mais produtivas, como demonstrado no gráfico a seguir e que devem ser consideradas no planejamento da prática docente remota.

GRÁFICO 2 – Sobre o formato das aulas, você considera mais produtivas:



Fonte: Gerado pelo *Google forms* a partir do questionário aplicado, 2021.

Durante a Pandemia, os alunos tiveram várias atividades que transitaram entre as aulas síncronas (em tempo real) e assíncronas (tempo e espaços distintos), o que visivelmente mostrou-se como um ponto positivo do ensino remoto.

QUADRO 4 – Pontos positivos do ensino remoto mais apontados por professores e alunos

Ponto de vista dos professores	Ponto de vista dos alunos
Estar perto da família (A3)	Estar em casa
Aprender a lidar com as tecnologias (B1)	Trabalhar com as tecnologias
Estímulo à criatividade do aluno (B2)	Aulas dinâmicas e atrativas
Economia de combustível, de materiais (B2)	Não gasta com transporte

Economia com passagem de ônibus (B3)	Não perder tempo no transporte nem dinheiro
Oportunidade de Aprendizagem (C1)	Mais facilidade de interagir com o professor sem vergonha alguma. Cronograma flexível.
Menor evasão (C2)	Mesmo doente não perde aula Menos cobranças; menos pressão
Facilidade de locomoção, estar em casa (C3)	Praticidade, economia, estudar onde quiser
Trabalhar autonomia do aluno através das pesquisas (C2)	Pesquisas mais intensas Conhecimento adquirido Poder rever a aula quantas vezes quiser
Melhor organização do tempo (C3)	Maior tempo para pesquisa e estudo
Comodidade de estar em casa (C2)	Poder adaptar o tempo com os afazeres e as aulas online
Mais tranquilidade, não pega trânsito (B3)	Não precisa acordar cedo

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado e dos grupos focais, 2021.

A partir do quadro 4 acima, podemos observar que os mesmos pontos positivos expostos pelos professores foram expostos pelos alunos, inclusive a percepção de que nas aulas remotas existe menos absenteísmo e evasão, quando o aluno aponta que pode assistir aula mesmo doente sem precisar faltar e estudar onde quiser. Durante a Pandemia, a necessidade de trabalhar para ajudar no orçamento das famílias poderia ter feito muitos jovens desistirem dos estudos, porém com o ensino remoto, muitos conseguiram se organizar inclusive assistindo as aulas no trabalho ou até mesmo posteriormente através das aulas gravadas. A orientação institucional era para deixar um tempo maior no planejamento para que esses alunos pudessem devolver as atividades de classe e assim concluir o seu processo de aprendizagem, talvez vindo de encontro com a percepção do aluno que cita como positivo um cronograma mais flexível, com menos cobranças e pressão.

A turma minha do ano passado vários alunos que não trabalhavam quando estavam no presencial foram trabalhar na Pandemia, então aí o que que acontecia? A gente tinha orientação que podia ter um tempo, maior pra poder esperar todas as atividades. A entrega. [...] Então sempre perguntava ó, a aula ficou gravada, você assistiu, né? (C3)

De acordo com a professora B3:

É, eles (os alunos) não conseguem ver assim a parte da economia que eles fazem, não é só em relação a lanche, em relação a gastos com combustível, em relação a gastos com passagem, a gastos com roupa mesmo, não é com materiais eles não conseguem ver isso, mas se você for colocar na ponta do lápis é assim que funciona, não é? (B3)

A percepção da professora B3 sobre os alunos não enxergarem a questão econômica, demonstrou estar divergente das colocações feitas por eles, nas quais apareceram como pontos positivos a comodidade de estar em casa e a economia que tiveram, principalmente com o

transporte. Nesse sentido, também foi vantajoso para os professores a questão econômica e familiar, com uma melhor organização do tempo, que deixou a rotina de trabalho menos corrida.

Porque você vê o horário de almoço, a gente tem um horário de uma horinha de almoço pra você sair que nem louca no trânsito e chegar em casa e comer de pé, rapidão e já voltar, porque você tem uma hora em casa. Por exemplo, às vezes o dia que eu dou aula manhã e tarde eu continuo tendo uma hora, mas dá tempo, de sentar, de comer, de ver alguma coisa, né? Então é positivo, tá confortável. (B2)

Os alunos reconhecem o seu desenvolvimento diante das técnicas de pesquisa utilizadas no mesmo momento em que os professores se valeram de novos formatos de ensino, justamente buscando desenvolver nesse aluno a sua autonomia, uma das propostas e objetivos dos planos de curso da Instituição pesquisada.

Para a Instituição, segundo os professores, a economia de água, luz e materiais de escritório, são pontos positivos importantes, além da possibilidade trazida pela professora B1, de que a escola pode ter alunos de várias localidades diferentes, culturas diferentes, estados diferentes, permitindo matricular um número maior de alunos nos seus cursos. Em 2021, a Instituição vislumbrou novos desafios e lançou cursos de curta duração no formato remoto, com abrangência nacional, além de treinamentos institucionais no mesmo formato, e que continuam acontecendo até hoje. Professores pertencentes à Instituição, também puderam ministrar aulas, treinamentos e até mesmo cursos remotos de sua competência para alunos de unidades diferentes da unidade a qual pertence, como por exemplo, professores do curso técnico de Enfermagem da unidade de Taubaté que deram aulas para os alunos do curso técnico de Enfermagem da unidade de Guaratinguetá.

A seguir são apresentados os principais pontos negativos do ensino remoto apontados pelos professores e alunos.

QUADRO 5 – Pontos negativos do ensino remoto mais apontados por professores e alunos

Ponto de vista dos professores	Ponto de vista dos alunos
Falta e dificuldade no ensino das práticas (T)	Falta do laboratório e das práticas. Terminar a unidade curricular sem prática, pular as práticas
Dificuldade na dedicação do aluno como acontece na sala de aula, dispersão, pode não estar mantendo o foco (B3)	Distrações, dificuldades de concentração, perde o foco, falta de atenção
Falta do contato direto com o aluno (T)	Falta da presença física dos colegas e do professor, das trocas
Obs.: T = Todos os professores	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir do questionário aplicado e dos grupos focais, 2021.

Como observa-se, tanto professores quanto alunos citaram a falta das aulas práticas em laboratório como o principal ponto negativo do ensino remoto, validando todos os apontamentos realizados até aqui sobre o assunto, reforçando a preocupação e insegurança dos professores em relação ao ensino e aprendizagem dessas práticas. Da mesma forma, a não realização das práticas concomitantemente com a teoria, trouxe uma quebra nas expectativas dos alunos que, principalmente na área de Enfermagem, vêm na prática o ápice do curso, onde vivenciam uma experiência enriquecedora para seu aprendizado.

Infelizmente nós ficamos muito afastados das aulas práticas e laboratórios o que faz muita falta no nosso dia a dia, porque nós criamos expectativas sobre o laboratório e estágio e nós queremos colocar essas coisas em prática, mas devido a situação atual fica tudo muito incerto. (aluno)

Como já exposto, os professores tentaram várias formas de trabalhar questões práticas com os alunos através de diversas TDIC's, sendo as práticas de laboratório mais complexas deixadas para o retorno ao presencial, conforme orientação do documento institucional. Foram necessárias então, alterações curriculares importantes como a fragmentação da carga horária das unidades curriculares, trazendo conteúdos teóricos em sequência para posteriormente serem trabalhadas as práticas relacionadas a esses conteúdos.

Um ponto importante que apareceu em todos os grupos focais e no questionário aplicado aos alunos, foi a questão do relacionamento presencial, da falta do contato direto, frente a frente entre professores e alunos, evidenciada nas colocações abaixo:

Eu não consigo encontrar uma maneira que facilita para o aluno e também que eu não sei, porque assim eu preciso estar ali presente e ver o aluno, eu sinto muita falta disso [...] porque a gente tem tanta coisa que ameniza ali com o olhar, com um toque, com qualquer coisa. (C3)

É uma missão quase impossível, sinto falta das aulas práticas misturada com as aulas teóricas, trabalho em grupo tendo contato 100% com os colegas, contato com os professores também. (aluno)

Encontra-se nas falas acima o espaço psicológico e comunicacional citado por Moore (2002) e que precisa ser transposto, a distância transacional, se estabelecendo como uma barreira entre os professores, alunos e o processo de ensino e de aprendizagem. Essa distância foi atribuída inicialmente à EaD, apresentando-se também no ensino remoto, com a mesma característica de ser variável, já que os envolvidos sentem essa distância cada um à sua maneira, dependendo, principalmente, do seu comportamento, o que lhe confere características distintas. Variáveis como o currículo do curso, as dificuldades iniciais enfrentadas pelos professores e alunos, o diálogo, a comunicação, influenciam diretamente o estabelecimento de uma maior ou menor distância transacional. Na presente pesquisa observou-se que essa distância foi diminuindo com o passar do tempo, através das adaptações curriculares, de ações formativas

junto aos professores, do suporte pedagógico, do apoio aos alunos, que foram se sentindo mais seguros e se adaptando ao formato remoto. Ao contrário da EaD, que oferece toda estrutura necessária para que seja desenvolvida, o ensino remoto surgiu e foi evoluindo significativamente mesmo diante da surpresa, da emergência, do desafio, do despreparo, dos sentimentos conflituosos, das perdas, mas provou ter alcançado, até mesmo “com sucesso” o propósito para o qual foi criado, o de permitir que milhares de estudantes de todo o mundo continuassem a sua formação, contribuindo para o desenvolvimento humano de novas habilidades e competências, além do avanço tecnológico que certamente levariam muito mais tempo para serem mobilizados sem o evento pandêmico de 2020.

A pesquisa também ajudou a elucidar que as dificuldades enfrentadas pelos professores, também foram enfrentadas pelos alunos, e que se os professores de Enfermagem fossem melhor preparados durante a sua formação para a utilização dos vários recursos tecnológicos, e ou habituados a utilizá-los na sua prática diária presencialmente, talvez a experiência de transição abrupta de um formato de ensino para outro não tivesse sido um processo tão desgastante, ainda que nem todos tivessem desenvolvido sua plena capacidade em lidar com as novas tecnologias. Importante registrar o reconhecimento por todo o esforço que os professores visivelmente fizeram para enfrentar toda essa situação que foi imposta, e que, sem dúvida nenhuma, foi fundamental para que centenas de alunos conseguissem prosseguir com os estudos e alcançar os seus objetivos. Da mesma forma, foram essenciais o apoio e o suporte pedagógico dado pela Instituição pesquisada, reconhecendo nos professores todo esforço, empenho e dedicação em proporcionar aos seus alunos um ensino de qualidade.

4.7 O retorno ao presencial

Dois anos se passaram desde a Pandemia e as aulas foram retomadas em 20/09/2021, seguindo-se as orientações do documento institucional para esse fim. Foram respeitados todos os protocolos sanitários exigidos pelo Governo de São Paulo, porém não serão aqui abordados, levando-se em consideração apenas as questões educacionais.

Considerando que a retomada das aulas aconteceu ainda durante um cenário pandêmico não controlado, as medidas de segurança como a vacinação obrigatória para o retorno presencial e evitar as aglomerações restringindo o contato social foram preservadas. Diante dessa situação, a Instituição adotou um modelo de aulas que aconteciam simultaneamente, em tempo real, com a mediação docente, para alunos que estivessem na escola e alunos que estivessem em casa, já que foi dada a opção do ensino remoto para aqueles alunos que não se sentissem seguros ou

que fizessem parte dos grupos de risco. A esse modelo foi dado o nome de aulas mistas e a plataforma adotada foi o já conhecido e utilizado *Microsoft Teams*. Diversos equipamentos foram instalados nas salas de aula, como câmeras de vídeo e microfones para se estabelecer a conexão entre os espaços.

As aulas mistas se tornaram um novo desafio para o docente, já que o planejamento deveria promover, segundo o documento, a integração e a interação dos alunos em uma experiência única de aprendizagem. O único espaço comum aos dois grupos, presencial e remoto, compreende a plataforma utilizada, que se torna um novo espaço de trocas e interação, independente do espaço físico em que cada um se encontre, o espaço virtual, remoto.

Nesse momento em que um grupo de alunos se reúne com o professor em sala de aula, outro grupo é adicionado pela plataforma virtual nesse mesmo ambiente, cada um no seu espaço físico distinto. Bourdieu (2013) discorre sobre um espaço físico apropriado como sendo um espaço que deve o seu valor ao fato de serem disputados, de possuírem vantagens ao serem ocupados. Pode-se dizer que sala de aula presencial, nesse caso, é o espaço físico apropriado, podendo levar a um sentimento de que os alunos que a ocupam presencialmente têm certa vantagem sobre aqueles que a ocupam remotamente, principalmente quando analisamos as colocações de alunos e professores em relação à importância da presença física do professor e dos colegas. Nesse sentido, professores e gestores precisam estar atentos para que todos os alunos se sintam pertencentes ao espaço escolar da mesma forma.

As situações de aprendizagem previstas nos planos de curso, puderam e tiveram que ser adaptadas para o desenvolvimento das aulas mistas, com o intuito de oferecer a mesma experiência para todos os alunos, estimulando ações colaborativas e construtivas entre eles.

A partir de janeiro de 2022, as aulas voltaram a ser totalmente presenciais, ficando como reflexão para todos os envolvidos: a experiência vivida, o aprendizado recebido e os resultados alcançados, na certeza de que nada será como antes e de que ninguém saiu intocado pela Pandemia da Covid-19.

5 CONCLUSÃO

A Pandemia da Covid-19 trouxe, de forma abrupta, uma transformação para os processos de ensino-aprendizagem que afetou as instituições escolares de todo o mundo, refletindo diretamente nos gestores, professores e alunos. Essa transformação é evidenciada pelas colocações dos professores de Enfermagem que participaram do estudo, independente do tempo de docência, e nas respostas dos alunos ao questionário aplicado. Da mesma forma, as instituições de ensino tiveram que adaptar os currículos dos seus cursos para que pudessem ser ministrados através das aulas remotas.

A bibliografia consultada, o caminho percorrido pela pesquisa, os seus participantes e a análise dos dados, corroboraram de forma essencial para que os objetivos fossem alcançados, demonstrando que com a Pandemia vieram significativas mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem em todo o mundo. Se por um lado tamanho movimento gerou angústias, medo, ansiedade, insegurança, por outro levou a novas descobertas e ao desenvolvimento de competências e habilidades, enfatizando-se a educação, a uma velocidade jamais vista. As consequências, sejam positivas ou negativas, poderão ainda ser analisadas no decorrer dos anos, o que abre um universo de possibilidades para o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

É fato que as novas (e já não tão novas) tecnologias estão impactando os processos de ensino e de aprendizagem, criando diariamente novos desafios para a prática pedagógica, principalmente, quando observamos um perfil diferenciado de alunos, que estão totalmente conectados ao mundo das mais variadas formas e que buscam novos sentidos e significados naquilo que estão aprendendo. O que se ensina precisa mostrar-se útil para ser assimilado, se o ensinamento não faz sentido, ele deixa de ser interessante para o aluno que não se apropria dele. Charlot (2001) já afirmava que, o professor precisa ter o domínio da sua prática para que possa transmitir os saberes de forma coerente, conferindo-lhe legitimidade.

De acordo com Wellburn e Eib (2021), as tecnologias e os ambientes *online* deram nova forma à educação desafiando os modelos tradicionais de ensino tornando-o praticamente obsoleto. Discorrem ainda sobre os diversos papéis sociais que vão além dos papéis professor-aluno, e onde são todos educadores. Os papéis no ambiente *online* podem alternar-se entre amador, especialista, professor, aluno, autor, aprendiz. A presente pesquisa demonstrou o quanto professores buscaram nos conhecimentos e habilidades para a tecnologia dos seus alunos, um reforço para suas práticas, assim como os alunos também criaram, cocriaram, ensinaram e protagonizaram nesses novos espaços de aprendizagem.

Mas é isso eu acho que está sendo desafiador. É um aprendizado e os alunos também estão ajudando, viu? Aprenderi bastante com o aluno. Eu acho que a gente fala, né? Porque a gente, a gente não ensina, a gente muito mais aprende do que ensina mesmo, na realidade [...] (C1)

Outro ponto a ser abordado, e citado por Wellburn e Eib (2021), é a questão da liberdade e da quantidade de informações disponíveis na *Web* e que não provém de fontes confiáveis, nem tampouco foram produzidas por especialistas reconhecidos. Conforme Carvin (2008 apud WELLBURN; EIB, 2021, p. 97), é preciso que os educadores tomem cuidado com o seu entusiasmo excessivo e reconheçam os desafios trazidos pelas novas tecnologias. Não se pode utilizar desenfreadamente as tecnologias sem que haja planejamento pedagógico e conhecimento para utilizá-las.

Gatti (2020), afirma que é preciso aproveitar a oportunidade para dar novos modelos e significados à educação, não somente durante o retorno ao presencial, mas para o futuro, levando em consideração o desenvolvimento humano e as condições sócio-econômicas dos alunos. Nóvoa (2021), diz não ser mais possível pensar em escola e professores sem pensar nas tecnologias e na “virtualidade” (NÓVOA, 2021, p. 3). Ambos os autores são enfáticos sobre a necessidade de mudanças, porém, com parcimônia ao planejar a inserção de novas tecnologias, novas metodologias e novos espaços educacionais. Valente (2018) acredita que a combinação do que acontece *online* com o que acontece na sala de aula presencial, além de rica, beneficiaria os estudantes em todos os aspectos e que é uma tendência que poderá vir a ser o modelo mais utilizado pelas escolas. Pode ser que a Pandemia tenha acelerado esse processo, despontando nas instituições o interesse em mesclar o melhor das duas modalidades.

Em linhas gerais, os objetivos da pesquisa foram atingidos. A análise dos dados identificou como os principais desafios para os professores, o uso das tecnologias com as quais a maioria não tinha habilidade, a adaptação dos seus lares para a realização das aulas remotas, a dificuldade com as aulas práticas no formato remoto e o desafio de avaliar remotamente o aluno de acordo com os indicadores propostos no plano de curso. Como efeitos no processo de ensino e aprendizagem, ficou muito clara a dificuldade inicial de adaptação com o ambiente virtual, a insegurança em relação a aprendizagem dos alunos sob sua mediação diante da sensação de estarem despreparados, porém, reconhecem que fizeram o seu melhor e que alcançaram resultados positivos junto aos alunos, evidenciados nos estágios. Apontam também efeitos relacionados ao emocional, como a ansiedade, a angústia, a insegurança e o medo diante da ameaça do vírus. Por outro lado, entendem que evoluíram, se superaram, aprenderam com as novas tecnologias, aprenderam com seus alunos, estreitaram laços, compartilharam mais e se permitiram pensar a Enfermagem sob um novo prisma. Todos os fatores apontados afetam

direta ou indiretamente o processo de ensino e aprendizagem do ponto de vista dos professores.

A pesquisa também identificou como sendo as principais necessidades formativas dos profissionais de Enfermagem, aquelas voltadas ao uso dos recursos tecnológicos e pedagógicos, incluindo as formas de avaliação diante do ensino remoto. Os professores acreditam também, que o ensino *online* ou ainda híbrido possa permanecer como uma nova metodologia, ainda que entendam não ser possível a aprendizagem remota para as aulas práticas na área da Enfermagem. É possível que, ao se apropriarem do conhecimento mais aprofundado sobre o ensino híbrido, esse paradigma seja quebrado, e novas metodologias possam ser utilizadas também para a prática da Enfermagem.

Para os alunos, o processo não foi menos desgastante, mas o esforço dos professores em atender as suas necessidades contribuiu para que eles se sentissem seguros em relação à sua aprendizagem. É certo que foi difícil, mas foi também instigante para os alunos transporem essas barreiras para desenvolverem novas habilidades e competências. Algumas turmas que já passaram pelo ensino remoto e que estão atualmente nos estágios, vem apresentando resultados positivos de acordo com as informações trazidas nos grupos focais, desmistificando a ideia de que o ensino *online* não é cabível para a área da Enfermagem.

Ao analisar as respostas dos alunos ao questionário, verificou-se que os principais desafios do ensino remoto foram estar distantes do professor e dos colegas de turma, a dificuldade de concentração e para alguns a dificuldade em separar as atividades domiciliares das escolares. Quanto aos efeitos, preocupam-se com as aulas práticas que foram separadas da teoria, o que levou a frustração e ansiedade e temem que isso os prejudique durante o decorrer do curso. Em contrapartida, entendem que se desenvolveram em relação ao uso das tecnologias e ao exercício da sua autonomia, o que ampliou o campo para a aprendizagem, ao mesmo tempo em que o ensino remoto permite participar das aulas com menor possibilidade de faltas, além de poderem assistir as aulas gravadas como um reforço, o que é extremamente positivo e complementa o seu processo de aprendizagem.

A instituição por sua vez, de acordo com a análise documental, procurou promover um suporte diferenciado para os professores e alunos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas diante do cenário imposto pela pandemia, ao mesmo tempo em que precisou adaptar o plano de curso para o ensino remoto e para o retorno ao presencial. A proposta de vários cursos de curta duração no formato remoto já está fazendo parte do portfólio da instituição, e o trabalho chamado de híbrido, com carga horária remota e carga horária presencial, já é uma realidade para algumas áreas, havendo a possibilidade de se estenderem para as demais.

Atualmente, após dois anos de práticas educacionais através do ensino remoto, pode-se inferir que as diversas tecnologias desenvolvidas, disponíveis e utilizadas para que as aulas pudessem seguir no formato *online*, ajudaram a transpor algumas barreiras espaciais e permitiram o desenvolvimento de novas estratégias de ensino, buscando manter a interação e o diálogo entre professores, alunos e Instituições diante do isolamento social imposto pela pandemia.

Novas propostas precisam surgir, a curto prazo, para que a aprendizagem através das TDICs se torne mais atrativa para os alunos e menos desgastante para os professores, melhorando a qualidade do ensino na forma em que se apresenta hoje. A hora de promover discussões sobre o tema é agora, para que de forma colaborativa, novos caminhos possam se abrir para o ensino da Enfermagem.

Outro ponto identificado na pesquisa e que faz-se necessário destacar é a necessidade de voltar o olhar para a formação docente inicial e continuada dos profissionais abordados no estudo, refletindo sobre a necessidade urgente de políticas públicas voltadas para a criação de programas formativos que levem ao aprimoramento da prática pedagógica, tendo em vista as novas competências exigidas pelo cenário aqui apresentado e para cenários futuros, e que competem tanto aos diferentes níveis de gestão pública, quanto às instituições de ensino. Além disso, a área da saúde, aqui referindo-se particularmente a área da Enfermagem, precisa de um olhar mais cuidadoso em relação à formação inicial, não negligenciando questões como o uso das tecnologias e a prática pedagógica que ficam, como já apontado, em segundo plano.

A presente pesquisa permitiu o meu desenvolvimento pessoal e profissional, como mulher, como enfermeira, como educadora, aspirando por uma Enfermagem mais moderna, livre de paradigmas e disposta a entrar em uma nova era de ensino, onde possamos aliar as tecnologias às nossas práticas, sem, no entanto, ferir os princípios do ensino da profissão, como as práticas nos laboratórios e os estágios nos diversos campos onde a Enfermagem atua. Percebi que outros espaços antes não pensados, me permitiram ensinar e aprender durante esse período, passando por todos os sentimentos abordados na pesquisa e que certamente trouxeram novos sentidos e significados para a minha prática docente.

Já retornei para a sala de aula presencial, mas confesso que sinto falta da experiência e da construção do conhecimento viabilizadas pelo ensino remoto, e sempre que cabível, utilizo práticas remotas para melhorar a experiência dos meus alunos e que são, muitas vezes, sugeridas por eles.

Fica a reflexão de que nada é por acaso e que boa ou nem tão boa, toda a experiência vivida vem como um aprendizado que nos ajuda a construir os nossos caminhos, as nossas

pontes e as nossas histórias de vida. A Pandemia da Covid-19 fez parte da nossa evolução como seres humanos, inseridos no contexto do(s) espaço(s) que agora conhecemos e habitamos, sejam eles virtuais, remotos, *online*, híbridos ou simplesmente presenciais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, M.N.V. **A formação continuada do professor universitário de Enfermagem: discutindo sua contribuição com as mudanças no ensino da Enfermagem.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- AFONSO, V. L. **Aula virtuais no curso de licenciatura em Enfermagem: os estudantes como autores.** 2014. Dissertação (Mestrado em Fundamentos e Administração de Práticas do Gerenciamento em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.
- ALVES, J.R.M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M.(Orgs.). **Educação à distância: O estado da arte.** São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 2, p. 9-13.
- ANDERSON, T.; DRON, J. Três Gerações de Pedagogia de Educação a Distância. **EAD em foco**, Rio de Janeiro, n. 2, nov. 2012.
- ANDRADE, L.A.R. **Educação à distância e ensino presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais.** 2011. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.
- BABBIE, E. **Métodos de pesquisas de Survey.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- BARBIER, J.M. Formação de adultos, formação de professores? [Entrevista cedida a] Lúcia Villas Boas. **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, 259-268, 2012.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011, 229 p.
- BATISTA, N. Desenvolvimento docente na área da saúde: uma análise. **Revista Trabalho, educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 3 n. 2, p. 283-294, 2005.
- BEHAR, M. É o momento de ser emotivo. [Entrevista cedida a] Bárbara Lima. Salão UFRGS, 10 set. 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/salaoufrgs/2020/09/10/e-o-momento-de-ser-emotivo/>. Acesso em 10 mar. 2022
- BEZERRA, I.M.P. Estado da arte do ensino de Enfermagem e os desafios do uso de tecnologias remotas em tempos de pandemia do coronavírus. **Journal of Human Growth and Development.** São Paulo, v. 30, n. 1, pág. 141-147, abr. 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/jhgd/article/view/10087>. Acesso em 18 mai. 2021.
- BOZKURT, A.; SHARMA, R. C. Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to Coronavirus Pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, Nova Deli, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em <http://asianjde.org/ojs/index.php/AsianJDE/article/download/447/297>. Acesso em 10 mai. 2022.
- BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=9057&ano=2017&ato=5f4ITQE1UeZpWT4a6>. Acesso em 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Sistema e-MEC. Instituições de Educação Superior e Cursos Cadastrados [Internet]. Brasília; 2021. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em 22 set. 2020.

BRASIL. Portaria nº 544 de 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-544-de-16-de-junho-de-2020-261924872>. Acesso em 22 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB de 26 de setembro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17417-ceb-2012>. Acesso em 20 nov.2021.

BOURDIEU, Pierre. Espaço físico, espaço social e espaço físico apropriado. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 133-144, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/Bw9dSHXsM8mC6bg9X7NLDTH/?lang=pt>. Acesso em 21 jul. 2020.

CENTRO UNIVERSITÁRIO LEONARDO DA VINCI. **Curso de Enfermagem EaD tem a mesma qualidade que o presencial**, 2022. Disponível em: <https://portal.uniasselvi.com.br/noticias/educacao/curso-de-enfermagem-ead-tem-a-mesma-qualidade-do-que-o-presencial>. Acesso em 30 mar. 2022.

CHARCZUK, S.B. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, p. 1-20, 2020.

CHARLOT, B. Ensinar, formar: lógica dos discursos constituídos e lógica das práticas. **Educação em debate**, Fortaleza, v. 1, n. 41, p. 5-11, 2001.

CHRISTENSEN, C.M.; HORN, M.B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução às teorias dos híbridos**. Christensen Institute, trad. Fundação Lemann e Instituto Península, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/>. Acesso em 19 ago.2020

COELHO, E. A. C. Gênero, saúde e Enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol. 58, n. 3, p. 345-348, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0034-71672005000300018>. Acesso em 13 jan. 2021.

COELHO, E. A. C. Gênero, saúde e enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Brasília, v. 58, n. 3, p. 345-348, June 2005 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/xWX6N8BkKsm4bcMhXBLCdQp/?lang=pt>. Acesso em 8 set. 2021

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. **Cofen busca, por via judicial, adequações na portaria do MEC sobre EaD**. Notícias Cofen. 14 jan. 2020. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/cofen-busca-por-via-judicial-adequacoes-na-portaria-do-mec-sobre-ead_76665.html. Acesso em 30 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Cofen entrará com ação judicial contra portaria do MEC sobre EaD. **Notícias Cofen**. 12 dez. 2019. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/cofen-entrara-com-acao-judicial-contraportaria-do-mec-sobre-ead_76389.html. Acesso em 30 mar. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Cofen recorre à Justiça contra ensino 100% EaD na Enfermagem. **Notícias Cofen**. 25 de ago. 2021. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/cofen-recorre-a-justica-contrainsino-100-ead-na-enfermagem_90148.html. Acesso em 30 mar. 2022.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM (São Paulo). Câmara Técnica. Orientação fundamentada nº 052, 2017. Disponível em: <https://www.portal.coren-sp.gov.br>. Acesso em 10 jun. 2021.

CONSELHO REGIONAL DE ENFERMAGEM (São Paulo). Portaria DIR nº 26 de 28 de novembro de 2007. Disciplina a obrigatoriedade do Enfermeiro comprovar capacitação pedagógica para atuar na Formação Profissional. **Diário Oficial [do] Estado de São Paulo**: Seção I de 04 dez. 2007, p. 119.

CONSELHO FEDERAL DE ENFERMAGEM. Conselhos de Enfermagem emitem nota sobre EaD. **Notícias Cofen**. 21 de ago. 2021. Disponível em: http://www.cofen.gov.br/conselhos-de-enfermagem-emitem-nota-sobre-o-ead_90033.html. Acesso em 30 mar. 2022.

CRUZ, A., et al. **Ensinar e aprender em tempos de Covid-19: entre o caos e a redenção**. Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2020. E-book.

DEMO, P. **A nova LDB: Rarços e avanços**. Campinas: Papyrus, 2006.

DESPRESBITERES, L.; TAVARES, M.R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.

DIFÍCIL. In: MICHAELLIS online dicionário da língua portuguesa. Editora Melhoramentos. 2022. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 01 mar. 2022. ISBN: 978-85-06-04024-9

FAURA, J.C. Consecuencias en los Niños del Cierre de Escuelas por Covid-19: El Papel del Gobierno, Profesores y Padres. **Revista Internacional de Educación para la Justicia Social**, ano 9, n.3, 2020.

FEUERWERKER, L.C.M. Educação dos profissionais de Saúde hoje – problemas, desafios, perspectivas e as propostas do Ministério da Saúde. **Revista Abeno**, v. 3, n. 1, p. 24-27, 2003.

GATTI, B.A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete A. Possível reconfiguração dos modelos educacionais pós-Pandemia. **Revista Estudos Avançados**, 34 (100), p. 29-41, 2020.

GATTI, B.A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

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

GIL, A.C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAMMOND, L.D; HYLER, M.E. Preparing educators for the time of COVID... and beyond, **European Journal of Teacher Education**, v. 43, n 4, 457-465, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>. Acesso em 10 jun. 2021.

HODGES, C. et al. A diferença entre Ensino Remoto de Emergência e Aprendizado Online. *Educause review*, 27 mar. 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 15 set. 2020.

INTERNATIONAL COMMISSION ON THE FUTURES OF EDUCATION. Protecting and Transforming Education for Shared Futures and Common Humanity. A Joint Statement on the COVID-19 Crisis. **Futures of Education**, p. 1-2, 14 abr. 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373207/PDF/373207eng.pdf.multi>. Acesso em 20 jul. 2020.

KENSKI, V.M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2012.

KENSKI, V.M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 5 ed. Campinas: Papirus, 2012.

LITTO, F.M. O atual cenário internacional da EAD. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M.(Orgs.). **Educação à distância: O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 3, p. 14-20.

LÜDKE, M. ANDRE, M. E.D.A. A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem. **Revista Pátio**, v. 12, p. 6-11, 2000.

MACHADO, M.H., et al. Características Gerais da Enfermagem: o perfil sociodemográfico. **Rev. Enfermagem em Foco**, Rio de Janeiro, v.7 (ESP), p. 9-14, 2016.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil: atores e cenários ao longo da história**. São Paulo: Paco Editorial, 2016.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASLOW, A.H. **Motivation and personality**. New York, NY: Harper, 1954.

MATTAR, J. Educação a distância no Brasil e no mundo. **Departamento de Extensão e Pós-Graduação**. Anhanguera Educacional, 1-52, 2011.

MATTAR, J. et al. Competências e funções dos tutores online em Educação à Distância. **Educação em Revista**, v. 36, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100222&script=sci_arttext. Acesso em 15 set. 2020.

MATTAR, J. Resistências e aprendizados em Ead durante a Pandemia. [Entrevista cedida a] Jacira Cabral da Silveira. **Jornal da Universidade – UFRGS**, 10 set 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/jornal/resistencia-e-aprendizados-em-ead-durante-a-pandemia/>. Acesso em 15 set. 2020.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Coronavírus como se proteger? 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/como-se-proteger>. Acesso em 10 jun. 2021.

MINAYO, M.C.S; COSTA, A.P. Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. **Revista Lusófona de Educação**, nº40, p. 139-153, 2018.

MOORE, M. Teoria da distância transacional. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, Associação Brasileira de Educação a Distância. São Paulo, 2002.

NÓVOA, A. [Entrevista cedida a] Gabriela Portilho e Beatriz Vichess. **Revista Nova Escola**, 01 out 2012. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/212/entrevista-educador-portugues-antonio-novoa>. Acesso em 28 jun. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIN, C.Y. Os professores depois da pandemia. Dossiê Democracia, Escola e Mudança Digital: Desafios da contemporaneidade. **Educ. Soc.**, Campinas, p. 01-16, 2021.

NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M.(Orgs.). **Educação à distância: O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 1, p. 2-8.

OMS. Painel de situação da Covid-19. Disponível em: <https://covid19.who.int/>. Acesso em 31 mar. 2022.

OPAS/OMS BRASIL. Folha informativa COVID-19. 20 jul. 2020. Disponível em: https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875#historico. Acesso em 20 jul. 2020.

PERIN, E. S.; FREITAS, M.C.D.; COELHO, T. R. (2021). Modelo de competência docente digital. 10.1590/SciELOPreprints.1961.

PERRENOUD, P. et.al. **As competências para ensinar no século XXI**. A formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002.

PIRES, M.R. **As competências do professor da Educação à Distância**. 2016. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2016.

ROJO, P.T. et al. Panorama da educação à distância em Enfermagem no Brasil. **Revista da Escola de Enfermagem da USP** [online]. 2011, v. 45, n. 6, p. 1476-1480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0080-62342011000600028>. Acesso em 16 jul.2021.

SANTOS, E. **Pesquisa Formação na Cibercultura**. Teresina: Edupf, 2019. E-book.

SANTOS, E. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. **Revista FAEBA**, v.12, n. 18, 2003.

SANTOS, J. **Educação profissional e práticas de avaliação**. São Paulo: Senac, 2010.

SILVA, A. N. **Estudo comparativo entre ensino presencial e à distância para educação permanente de profissionais auxiliares e técnicos de Enfermagem**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

SILVA, D.L.F.C. **O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

TARCIA, R.M.L. O uso da tecnologia em sala de aula na área da saúde. In: CRIVELARO, L.P.; CATRIB, A.M.F.; SAMPAIO, P.P. (Orgs.). **O uso da Tecnologia em sala de aula na área da saúde**. Fortaleza: Ed. UECE, 2018.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

TELES, L. Aprendizagem por *e-learning*. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M.(Orgs.). **Educação à distância: O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 11, p. 72-80

TORRES, P. L.; FIALHO, F.A.P. Educação a distância: passado, presente e futuro. In: LITTO, F.M.; FORMIGA, M.M.M.(Orgs.). **Educação à distância: O estado da arte**. São Paulo: Person Education do Brasil, 2009. Cap. 61, p. 456-461.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo, Diefel, 1983.

UNESCO. A Comissão do Futuro da Educação da UNESCO apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a Covid-19. 16 abr. 2020. Disponível em <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento>. Acesso em 20 jul. 2020.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: UTFPR, 2012.

VALENTE, J.A. Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em revista**, Curitiba, ed. especial n. 4, p. 79-97, 2014.

VALENTE, J.A. - Inovação nos processos de ensino e de aprendizagem: o papel das tecnologias digitais. In: VALENTE, J.A.; FREIRE, F.M.P; ARANTES, F.L. (Orgs.) **Tecnologia e Educação: passado, presente e o que está por vir**. Campinas: Nied, 2018. Cap. 1, p. 17-41. Versão pdf do livro disponível em: <https://www.nied.unicamp.br/biblioteca/livros/>. Acesso em 15/03/2022.

WELLBURN, E.; EIB, B.J. Múltiplos papéis de aprendizagem em uma era conectada: quando a distância significa menos do que nunca. In: VALETSIANOS, J. (Org.). **Emergência e Inovação na Aprendizagem Digital: fundamentos e aplicações**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2021. Cap.5, p. 85-102.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010

APÊNDICE A:

MEMORIAL – TRAJETÓRIA DE VIDA E FORMAÇÃO DAS IDENTIDADES PESSOAL E PROFISSIONAL

1. Introdução

O memorial, segundo André (2005), é um importante documento pessoal, como um diário, em que o professor descreve suas experiências pessoais e profissionais, seus sentimentos e suas emoções, e à medida em que isso acontece, ele reflete sobre sua prática ao mesmo tempo em que começa a construir sua identidade profissional.

Ao iniciar o Mestrado Profissional em Educação, na Universidade de Taubaté, ano de 2020, fomos introduzidos na disciplina de Formação docente e Desenvolvimento profissional, e levados a desenvolver uma reflexão voltando nossos olhares para nossa história de vida, tanto pessoal quanto profissional, retomando os caminhos que nos levaram a construir a nossa identidade profissional. A construção deste memorial é parte avaliativa da disciplina.

2. Trajetória inicial

De acordo com Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional acontece a longo prazo, através das diferentes oportunidades e experiências vividas e é parte integrante da busca pela identidade profissional do professor, do modo como ele define a si mesmo e aos demais, é a construção do “eu” profissional.

Sou enfermeira, formada há 27 anos pela Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia de Vassouras, RJ, e sou professora dos cursos de formação técnica em Enfermagem há 15 anos. Sou pós-graduada em Saúde Pública e em Docência do Ensino Superior. Atualmente, atuo exclusivamente como professora da área de saúde da Instituição em que trabalho e me dedico ao Mestrado Profissional em Educação pela Unitau. A vontade de me dedicar exclusivamente à docência já era algo real na faculdade, porém a decisão só chegou bem mais tarde.

A primeira lembrança que tenho, quando penso sobre minha formação, é a maneira como eu estudava: nos fundos da casa dos meus pais, em uma edícula, onde montava a minha escola e eu estudava como se estivesse em uma sala de aula, eu era a professora ensinando para meus alunos imaginários. Tinha lousa, giz, carteiras, dignas de uma sala de aula de verdade. Eu literalmente imitava as minhas professoras, em gestos e palavras. Morávamos nessa época na cidade de Serra Negra, SP, onde passei a maior parte da minha infância.

Meu pai era bancário, minha mãe fez magistério e era professora de música com formação para trabalhar com alunos especiais, a primeira professora que admirei. Lembro que das histórias que ela me contava sobre seus alunos, inclusive tenho o mesmo nome de uma de suas alunas mais queridas. Outros professores me marcaram por sua forma dedicada e única de ensinar e que me fazia querer ser como eles, a professora de matemática e o professor de ciências do fundamental II. Até hoje tenho contato com minha professora de ballet, a tia Gis, uma inspiração para toda a vida! Foram 10 anos juntas. Lembro-me que pensei em me formar bailarina e dar aulas como ela, mas por motivos de saúde tive que parar com a dança ainda na adolescência.

Ao chegar ao final do ensino fundamental II, havíamos nos mudado para Guaratinguetá, Vale do Paraíba, SP, e a minha maior tristeza foi ter que deixar a escola onde estudava, meus professores e colegas.

Antes de ir para o ensino médio, queria fazer física nuclear, ser astronauta...mas alguém que não sei quem era me dizia “se fizer física vai acabar como professora em uma sala de aula” e por incrível que pareça, naquela época não era o que eu queria. Mas essa frase me marcou por que eu não entendia o que teria de tão ruim se por acaso eu viesse a me tornar professora. Durante o ensino médio, ainda adorava a física e a matemática, mas resolvi prestar vestibular para medicina, com a segunda opção em Enfermagem. Fui aprovada pela Faculdade de Enfermagem de Vassouras, RJ, no ano de 1991.

Iniciei na Enfermagem ainda sem saber muito bem o que eu queria, e, no segundo semestre do primeiro ano, conheci o professor que despertou em mim a vontade de ensinar, o professor da disciplina de Neuroanatomia, uma das mais difíceis nesse início de curso. Eu estudava muito. Em uma única peça anatômica podíamos achar quase 100 estruturas. Achei que não conseguiria, mas graças a ele aprendi, consegui ser aprovada com ótimas notas e fui convidada, ao final do semestre, a fazer uma prova para ser monitora da disciplina. E ali estava eu, com apenas 19 anos, ensinando futuros profissionais médicos e enfermeiros. Lembro-me da sensação de satisfação e encanto, já desenhando talvez e de forma muito sutil, minha identidade profissional. Eu realmente estava gostando de ensinar, de transmitir conhecimentos e de continuar aprendendo, afinal, todo o processo de ensino-aprendizagem é uma via de mão dupla. Sobre os saberes docentes:

Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis que quer encarnar ou evitar como professor, ele se lembrará da personalidade marcante de uma professora do quinto ano, de uma injustiça pessoal vivida na pré-escola ou das intermináveis equações impostas pelo professor de química no fim do segundo grau. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do Eu profissional (...). (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 216).

Fui monitora de Neuroanatomia até o final da faculdade e essa experiência marca a minha carreira até hoje. Atualmente ainda utilizo técnicas para o estudo da anatomia que foram praticadas pelo meu professor da faculdade e por nós, monitores, e que contribuem efetivamente para a aprendizagem dos meus alunos. Para Tardif (2014, p.216) “Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial do saber ensinar”.

O autor afirma que o conhecimento sobre ser aluno e sobre a prática do ofício do professor, vem através dessas experiências definidas como formadoras, e que incluem as crenças, representações e certezas sobre essa prática, concluindo que mesmo antes de iniciarem como professores eles já tem um conhecimento sobre o que é o ensino, baseados na sua experiência escolar anterior (TARDIF, 2014, p. 20).

Terminei a faculdade com apenas 21 anos, sem muita ideia de como seria minha carreira dali para frente, mas com a certeza de que gostaria de continuar ensinando.

Assim que terminei a faculdade, voltei para Guaratinguetá e logo fui indicada para a coordenação de uma UTI Neonatal, que trata de bebês com até 28 dias de vida, e que estaria sendo inaugurada no ano seguinte. Aceitei o desafio, pois para uma recém-formada, uma coordenação logo no início de carreira não era algo fácil. Fui então para um treinamento intensivo de quatro meses, na cidade do Rio de Janeiro, na UTI Neonatal de um renomado hospital. Foi um período de grande aprendizado, ao final do qual eu estava preparada para seguir adiante. Fiquei um ano e meio na UTI, quando decidi que precisava dar um novo rumo à minha carreira.

No ano seguinte resolvi dar aulas e comecei a acompanhar os estágios do curso Auxiliar de Enfermagem, em uma Instituição de Ensino de Lorena. Foi o meu início na carreira docente. A faculdade de Enfermagem não nos prepara para dar aulas, e dependemos única e exclusivamente do nosso conhecimento prático-teórico e da nossa iniciativa em buscar os conhecimentos necessários que a docência exige. Segundo Nunes (1998 apud Silva 2019), a prática pedagógica na formação dos docentes de Enfermagem sempre foi um desafio considerando que a formação profissional do enfermeiro nem sempre está atrelada ao conhecimento da prática pedagógica.

Na Enfermagem, quanto mais ensinamos, mais aprendemos e ver que eu podia passar para meus alunos todo esse conhecimento me fazia uma enfermeira melhor. Descobri que eu era mais feliz como professora do que como enfermeira, porém, infelizmente, os salários eram muito baixos e poucos professores tinham contrato efetivo, o que não me permitia a dedicação exclusiva à essa área profissional.

No início do ano de 1996, ingressei na Prefeitura Municipal de Guaratinguetá como enfermeira, e continuava a dar aulas no período noturno, em uma outra instituição de ensino, referência no ensino técnico da Enfermagem, na cidade de Guaratinguetá. Nessa época, nasceu minha primeira filha e entre a maternidade e a Enfermagem, conseguia ainda conciliar algumas aulas no período noturno, com uma carga horária menor.

Em 1998, passei em um concurso na cidade de Caçapava, e com certeza, os conhecimentos adquiridos também através da docência, me fizeram ficar com o primeiro lugar. Ao me mudar, logo nos primeiros meses, já havia sido convidada por uma colega enfermeira a dar aulas na escola de Enfermagem da cidade, de sua propriedade, e lá estava eu, novamente, em uma sala de aula. Foi uma época em que eu me sentia totalmente satisfeita e realizada. Todos os dias, no período noturno, tinha um agradável encontro com meus alunos. Tive a oportunidade de aprimorar minhas técnicas, aprender com professores mais experientes, ao mesmo tempo em que tinha toda a autonomia que precisava. Não lembro de todos os rostos, mas lembro que todos eram queridos, e que cada um, a seu jeito, marcou essa fase da minha carreira. Alguns encontrei um tempo depois, fazendo faculdade, dizendo terem sido inspirados por mim. Saber que o professor consegue tocar o aluno e inspirá-lo, é uma satisfação inenarrável. Apesar de não ser a minha ocupação principal, entendo que nesse momento da minha carreira, estava na fase de descoberta da profissão docente, traduzido pelo entusiasmo inicial da experimentação, da responsabilidade em estar na sala de aula, com os alunos, e me sentindo realmente como parte de um corpo docente (HUBERMAN, 1992, p. 39).

Em 2001, prestei outro concurso para a prefeitura de Guaratinguetá, onde também fui aprovada assumindo o cargo de enfermeira, retornando, ao final desse mesmo ano, para a mesma Instituição de ensino, onde ministrei aulas para os cursos de auxiliar e técnico de Enfermagem e técnico em estética, além de outros cursos relacionados à área da saúde. Novamente me via trabalhando 40 horas semanais diurnas na Enfermagem e mais 16 horas noturnas na docência. E assim fui traçando e construindo minha história profissional, ambígua na minha opinião, onde a docência era algo como um “hobby”, algo que fazia mais por amor, do que por qualquer outro tipo de compensação. Segundo Gatti (2009), na comparação salarial média entre os professores e outras profissões que também exigem nível superior de formação e que tem uma grande participação do sexo feminino, observa-se que os primeiros são os que tem os salários médios mais baixos, seguido, imediatamente, pela Enfermagem.

TABELA 9.6 – Rendimento mensal médio em reais – Profissões diversas

Profissão	Rendimento médio mensal
Arquitetos	2.018
Biólogos	1.791
Dentistas	3.322
Farmacêuticos	2.212
Enfermeiros	1.751
Avogados	2.858
Jornalistas	2.389
Professores (ed. básica)	927

Fonte: PNAD (2006, apud GATTI, 2009, p. 248)

Outra característica em comum entre as duas profissões é o caráter missionário e vocacional, algo que, desde sempre, lutei por mudar, e que evoluiu, na minha opinião, muito pouco desde que me formei há 27 anos.

Em 2003 fiz minha especialização em Saúde Pública e, como enfermeira, me deparava com situações que me decepcionavam e que pouco podia mudar, apesar do cargo de coordenação, já que a Saúde Pública no Brasil é algo que depende mais da força e vontade política do que da nossa atuação profissional. Fiz o meu papel de gestora, ajudei como podia e naquilo que estava ao meu alcance, enquanto tentava estimular nos meus alunos, através das minhas experiências práticas na Enfermagem, o pensamento crítico, a vontade de mudar, de promover uma Enfermagem diferente daquilo que vivia no meu dia a dia. Consigo enxergar um enorme sentido quando reflito sobre as duas práticas, a profissional docente e a enfermeira, pois a identidade de uma não poderia ter sido construída sem a identidade da outra e vice-versa.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências. Uma perspectiva que assume a ideia que o desenvolvimento profissional dos professores nunca para, constituindo-se como uma aprendizagem ao longo da vida. Assim sendo, a formação da identidade profissional não se constrói respondendo à pergunta: “Quem sou eu, neste momento? Mas sim em resposta à pergunta: “Quem é que eu quero ser?” (MARCELO, 2009, p. 12).

3. A pausa necessária

Casei-me no ano de 2007 e meu segundo filho nasceu em 2008. Mudamos para Jacareí em seguida devido ao trabalho do meu marido. Exonerei da prefeitura, sem nenhum sentimento de culpa ou remorso, e em 2009, voltei a coordenar uma UTI Neonatal em um Hospital de Jacareí, minha outra área de afinidade, além da docência. Nessa época, pensava em dar aulas,

mas com um bebê e sem minha mãe por perto era impossível. Resolvi esperar pacientemente por outra oportunidade.

Passados quatro anos na UTI Neonatal, fui convidada a assumir a Diretoria de Urgências da Prefeitura de Jacareí, outra experiência incrível e que me desenvolveu muito como profissional e com certeza me trouxe conhecimentos muito aplicados no meu dia a dia como docente.

Fiquei fora de uma sala de aula de 2008 a 2017, porém participava de todas as oportunidades que me foram oferecidas. Fiz vários cursos, participei de vários congressos e eventos que permitiram meu desenvolvimento profissional e fizeram parte da minha formação continuada como enfermeira.

Percebo ao olhar para essa trajetória até aqui, que apesar de não estar em uma sala de aula, o meu processo de formação continuada foi muito intenso e rico e contribuiu para me tornar a profissional e a professora que sou hoje. Segundo Buchmann (1984 apud Marcelo, 2009, p. 19), “conhecer algo permite-nos ensiná-lo; conhecer um conteúdo em profundidade significa que, de uma maneira geral, se está mentalmente organizado e bem preparado para ensiná-lo”.

4. O tempo de ser docente

Estive na Diretoria de Urgências até o início de 2017 quando, enfim, resolvi me dedicar somente à docência, após ser aprovada em uma seleção para vaga efetiva na mesma Instituição educacional do início da minha carreira e na qual me encontro até os dias de hoje. Encerrava-se, então, um ciclo para dar início a outro, tão esperado. Afinal aquele era o momento em que realmente eu podia me identificar como professora de Enfermagem, e cuja motivação ia muito além da vontade de ensinar. Acredito que neste momento entrei na fase de estabilização citada por Huberman (1992, p. 40), quando existe uma “escolha subjetiva e um ato administrativo”. Fiz uma escolha, eliminei outras possibilidades, porém sem abandonar minha identidade como enfermeira, pois o “ser” professor de Enfermagem significa acima de tudo manter o “ser” enfermeiro.

Iniciei na Unidade de Taubaté, e logo já me encontrava em sala de aula. Percebi que ao longo dos anos longe da docência, o processo de ensino e de aprendizagem haviam se transformado. Os alunos agora tinham mais autonomia, falava-se em metodologias ativas de aprendizagem, aprendizagem baseada em problemas e projetos e ali, a cada novo aprendizado, eu me reencantava com a docência e tinha a certeza que estava exatamente onde queria estar.

Novamente me via estudando, fazendo treinamentos pedagógicos e que me faziam refletir diariamente sobre a minha prática docente. Neste ano, também iniciei a pós-graduação em Docência do Ensino Superior, uma necessidade para minha prática pedagógica. O ser professor no século XXI, segundo Marcelo (2009), implica entendermos e aceitarmos o fato de que o conhecimento e os alunos mudam a cada momento, muito mais rapidamente do que estávamos acostumados, o que exige de nós, professores, acompanharmos essas transformações em tempo real, para atendermos as demandas de aprendizagem dos nossos alunos, com a predisposição de aprender sempre.

5. O momento atual

No final do ano de 2019, consegui uma bolsa na Instituição em que trabalho para cursar o Mestrado em 2020, uma longa espera, de 26 anos, pois desde a minha formação vislumbrava uma formação como essa. Ao refletir, entendo não existirem arrependimentos, nenhuma sensação de que eu deveria ter feito algo diferente, apenas um bom sentimento de que o momento de investir em algo tão almejado, finalmente havia chegado. Pensei muito entre o Mestrado em Enfermagem e o Mestrado em Educação, optando pelo último, já que fazia mais sentido pelo momento da carreira em que me encontrava. Queria aprender mais sobre a educação, sobre a profissão docente, sobre os alunos. Já havia dedicado muito do meu tempo à Enfermagem, precisava agora aprender a como ser realmente uma professora. Para Silva (2019), para que o enfermeiro assuma seu papel docente, ele necessita ter também o conhecimento do processo educacional e da prática pedagógica. Fiz então a inscrição para o processo seletivo no Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté, sendo aprovada no início de fevereiro.

No início de 2020, solicitei minha transferência para a Unidade de Guaratinguetá, local onde resido e trabalho atualmente. Assumi uma nova turma de Enfermagem em janeiro quando, no início de março, fomos tomados pela Pandemia, pela sombra de um vírus que nos obrigou ao confinamento e nos trouxe incertezas e expectativas sobre o nosso futuro dali pra frente. Os professores, passaram então, a fazer o que seria pouco provável em tempos de normalidade: aulas remotas, encontros virtuais, planejamentos virtuais, muitos deles através de ferramentas nunca antes conhecidas e/ou utilizadas. Os alunos também precisaram se adaptar a essa nova forma de aprendizagem, além do fato de que nem todos possuíam os recursos tecnológicos necessários, nem a fluência digital exigida. Será que podemos dizer que o ensino remoto foi excludente nesse sentido? Ou ainda que estamos frente a um novo modelo de aprendizagem

que nos permite trabalhar em redes, com maior flexibilidade, podendo atingir um maior número de alunos, estando em vários lugares ao mesmo tempo sem sair de casa? Existe também a possibilidade de termos uma nova modalidade de ensino que nos traria o melhor dos dois mundos, as vantagens do ensino online e os benefícios da sala de aula tradicional (CHRISTENSEN; HORN; STAKER, 2013, p. 3). Tenho somente a certeza de que a educação jamais será a mesma, e que esse processo é mais um a ser incorporado à minha identidade profissional.

No meio a tantos questionamentos, as aulas do Mestrado iniciaram de forma remota, como precisava ser, me levando a repensar a minha formação e trazendo à tona novos significados sobre “eu” professor. Tenho certeza que a escolha da linha de pesquisa em Formação Docente está diretamente ligada com a minha trajetória profissional até aqui, e que contribuirá para o meu desenvolvimento pessoal e profissional como professora.

Sobre a escolha do meu tema de pesquisa que versa sobre os efeitos do ensino remoto para os professores e alunos durante a Pandemia, tenho a dizer que foram as inquietações surgidas nesse período e as recentes experiências vividas que me levaram a reflexões sobre o futuro da educação e do ensino da Enfermagem, com a urgente necessidade em pesquisar a fundo como se deu esse processo, motivada ainda, pela experiência pela qual eu estava passando: a de ser, ao mesmo tempo, professora e aluna em tempos de Pandemia.

6. Conclusão

Revisitar minha trajetória pessoal e profissional através deste memorial me permitiu observar como a minha identidade profissional se construiu ao longo dos anos, e como algumas escolhas que fiz me levaram a caminhos ora bons, ora nem tanto, mas que contribuíram de alguma forma para me tornar a profissional que sou hoje. Nenhum caminho foi em vão, de todos posso dizer que tirei algum aprendizado, alguma lição e que foram incorporados à minha identidade profissional. Sobre o resultado de pesquisas acerca da história de vida dos professores, Tardif (2014, p. 79), afirma:

[...] o “saber ensinar” na medida em que exige conhecimentos da vida, saberes personalizados e competências que dependem da personalidade dos atores, de seu saber-fazer pessoal, tem suas origens na história de vida familiar e escolar dos professores de profissão. Eles mostram também que a relação com a escola já se encontra firmemente estruturada no professor iniciante e que as etapas ulteriores de sua socialização profissional não ocorrem num terreno neutro. Eles indicam, finalmente, que o tempo de aprendizagem do trabalho não se limita à duração da vida profissional, mas inclui também a existência pessoal dos professores, os quais, de um certo modo, aprendem seu ofício antes de iniciá-lo.

Hoje posso dizer que o caminho foi longo, mas o tempo de ser docente, de estudar sobre a educação profissional, de continuar contribuindo para a educação de pessoas que vão cuidar de outras pessoas, é reconfortante e compensador. Todos os desafios da docência, dos processos pelos quais professores e alunos estão passando e ainda passarão, com certeza podem ser minimizados pela dedicação em ensinar e aprender. Assim como os professores da educação básica e do ensino médio, os da educação profissional também passam por situações problema que muitas vezes nos levam ao desânimo e à beira do abandono da profissão. Entretanto, os professores representam algo maior. Ser professor é ter a capacidade de transformar o mundo através do ensino, de ajudar a formar cidadãos mais justos, reflexivos, agentes de mudança.

Minha carreira profissional ainda não terminou, sendo assim, este ainda é um memorial em construção. Quando penso no futuro, posso dizer que tenho projetos, quem sabe um doutorado, quem sabe dar aulas no ensino superior, quem sabe o que ainda está por vir e o que será escrito ao final. Que seja sereno.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Memorial, instrumento de investigação do processo de constituição da identidade docente. **Contrapontos**, v. 4, n.2, p. 283-292, 2004.

CHRISTENSEN, M.C.; HORN, M.B.; STAKER, H. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva?** Uma introdução à teoria dos híbridos, Fundação Lemann e Instituto Península, p. 1-52, 2013. Disponível em: <https://www.christenseninstitute.org/publications/ensino-hibrido/> Acesso em 19 ago.2020.

GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1992.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, p. 7-22, 2009.

SILVA, D.L.F.C. **O docente na área da saúde: a formação pedagógica para o enfermeiro**. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. Disponível em: http://www.scielo.php?script=sci_arttex&pid=S0101-73302000000400013&Ing=pt&nrm=iso Acesso em 20 de ago. 2020.

APÊNDICE B – Roteiro Grupo Focal

Momentos	Perguntas	Check-list
AQUECIMENTO	Apresentação dos participantes	<ul style="list-style-type: none"> - Experiência na docência - Tempo de docência na instituição
DESENVOLVIMENTO	<p>Como foi a transição do presencial para o remoto quando se iniciou a Pandemia?</p> <p>Quais ferramentas e os recursos didáticos utilizados?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Meio de contato com os alunos - Dificuldades encontradas - Pontos positivos e negativos - Treinamento - Mudanças no Currículo do curso
	<p>Em relação aos conteúdos onde se fazia necessário o uso do laboratório como foi esse momento?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades do docente - Dificuldades dos alunos - Recursos utilizados para substituir as aulas no laboratório - Ponto de vista em relação a aprendizagem - Mudanças que foram necessárias
	<p>Fale um pouco sobre os processos de avaliação dos alunos durante as aulas remotas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos utilizados - Dificuldades encontradas - Percepção sobre a aprendizagem dos alunos - Como foram os estágios do ponto de vista da aprendizagem
ENCERRAMENTO	<p>Após o final do período de Isolamento Social, vocês consideram a possibilidade da manutenção do ensino remoto para a área de Enfermagem?</p> <p>Há algo mais que vocês consideram importante falar? Alguma sugestão?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Possibilidade de um ensino híbrido na Enfermagem - Perspectivas - À vontade

APÊNDICE C – Questionário

O presente questionário tem o objetivo de recolher informações que possibilitem identificar e analisar os efeitos do ensino remoto no processo de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos alunos do curso de formação técnica em Enfermagem.

Destina-se aos alunos do curso técnico em Enfermagem das unidades do SENAC das cidades de Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá devidamente matriculados e que passaram para o modelo de aulas remotas durante a Pandemia.

A ferramenta utilizada para o questionário será o Google Forms , distribuído através dos e-mails educacionais dos alunos, com participação voluntária.

Informações sobre o questionário

Este questionário é um instrumento integrante da pesquisa intitulada Efeitos do ensino remoto sobre o curso de formação técnica em Enfermagem no período da Pandemia, realizada no Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté. Tem como objetivo identificar e analisar os efeitos do ensino remoto sobre o processo de ensino e de aprendizagem do ponto de vista de alunos e professores.

O presente questionário destina-se aos alunos do curso técnico em Enfermagem das unidades de Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá que passaram pelas aulas remotas durante o período da Pandemia. As identidades e informações pessoais não serão divulgadas.

As respostas fornecerão dados e informações importantes para a pesquisa, e os seus resultados poderão contribuir para novas ações educacionais que favoreçam alunos e professores, bem como chamar a atenção para novos estudos sobre o tema. A disponibilidade do participante e a sinceridade ao responder as questões são fundamentais para o sucesso da pesquisa.

Desde já agradecemos a sua colaboração e participação!

Perfil do aluno

1. Sexo

- Masculino
- Feminino

2. idade: _____**3. Em qual Unidade está matriculado?**

- Taubaté
- Pindamonhangaba
- Guaratinguetá

4. Em qual Unidade Curricular (UC) você estava quando começaram as aulas remotas?

5. Em qual Unidade Curricular (UC) você se encontra agora?

6. Você já fez algum curso na modalidade Educação à distância – Ead?

- Sim
- Não

7. Em qual local você mais frequenta as aulas remotas?

- Casa
- Trabalho
- Lan house
- Outros: Qual? _____
- Não frequento. Por que? _____

8. Sobre o formato das aulas, você considera mais produtivas:

- Somente aulas síncronas
- Somente aulas assíncronas
- Aulas síncronas e assíncronas

Uso das diferentes tecnologias e o ensino remoto

9. Sobre a forma com a qual você participa das aulas remotas responda:

		Nunca	Pouca frequência	Alguma Frequência	Muita frequência	Sempre
a.	Utilizo o smartphone					
b.	Utilizo o computador					

10. Assinale qual ou quais ferramentas abaixo de webconferência você utiliza para assistir as aulas?

- Microsoft Teams
- Google Meet
- Google Classroom
- Zoom
- Outros: Qual: _____

11. Aponte qual o seu nível de habilidade com as ferramentas e equipamentos abaixo de acordo com a escala de 1 a 5 onde 1 representa nenhuma habilidade e 5 total habilidade com o uso da ferramenta.

		1	2	3	4	5
a.	Microsoft Teams					
b.	Whatsapp					
c.	Google Meet					
d.	Google Classroom					
e.	Zoom					
f.	Padlet					
g.	Email					
h.	Editor de textos (word, outros)					
i.	Criador e editor de planilhas (Excel, outros)					
j.	Criador de apresentações gráficas (Power point)					
k.	Navegação na internet					
l.	Pesquisas online					
m.	Smartphone					
n.	Computador ou notebook					

12. O que você considera que foi mais difícil para seu desempenho e adaptação ao ensino remoto? Utilize a escala de 1 a 5 onde 1 representa pouca dificuldade e 5 muita dificuldade.

		Pouca Dificuldade 1	2	3	4	Muita Dificuldade 5
a.	Distância dos professores					
b.	Distância dos colegas da turma					
c.	Acesso à internet					
d.	Acesso ao celular ou computador					
e.	Uso das ferramentas digitais					
f.	Disciplina com os estudos (tempo)					
g.	Conciliar os estudos com as atividades pessoais					
h.	Atividades avaliativas remotas					

Processo de ensino e de aprendizagem

13. Sobre as situações de aprendizagem abaixo, indique aquelas que você considera mais significativa para seu aprendizado de acordo com a escala:

		Pouco significativa 1	2	3	4	Muito significativa 5
a.	Aula expositiva dada pelo professor					
b.	Pesquisa individual					
c.	Pesquisa e apresentação em grupo					
d.	Jogos					
e.	Vídeos diversos					
f.	Vídeos sobre práticas na Enfermagem					
g.	Sala de aula invertida					
h.	Estudos de caso					
i.	Discussões em plenária					

14. De uma nota de 1 a 5 para como você acha que se deu o seu aprendizado referente as atividades práticas realizadas remotamente:

1	2	3	4	5

15. Durante o ensino remoto, quais fatores considera importante para o seu processo de aprendizagem? Utilize a escala.

		Menor Importância 1	2	3	4	Maior Importância 5
a.	Suporte do professor nas atividades assíncronas					
b.	Plantão de dúvidas fora do horário das aulas					
c.	Feedbacks					
d.	Postagens das aulas					
e.	Gravações das aulas					
f.	Dúvidas compartilhadas pelos colegas					

16. Quais as vantagens e desvantagens do Ensino remoto na Enfermagem no seu ponto de vista?

Vantagens: _____

Desvantagens: _____

17. Na sua opinião, como deve ser o formato das aulas do curso técnico em Enfermagem quando o período de isolamento acabar?

- Totalmente presenciais
- Totalmente remotas
- Híbridas, ou seja, a maior parte remota e o restante presencial
- Híbridas, ou seja, a maior parte presencial e o restante remoto

18. efina em uma palavra como está sendo sua experiência com o ensino remoto.

Se tiver interesse nos resultados da pesquisa deixe seu e-mail.

Muito obrigada pela sua participação!



Liz Verônica R. Pacheco Monteiro

Ana Maria G. Corrêa Calil

PROPOSTA DE FORMAÇÃO DOCENTE TECNOLOGIAS DIGITAIS

Pós-graduação
Mestrado Profissional em Educação

Universidade de Taubaté - UNITAU - 2022



AUTORA: Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro



ORIENTADORA : Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil



APRESENTAÇÃO

A presente proposta formativa constituiu-se como produto da pesquisa realizada no Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté - UNITAU, intitulada "O ensino remoto no curso de Formação Técnica em Enfermagem no período da Pandemia", e baseou-se nas necessidades e percepções apontadas por docentes e alunos do curso, que participaram da pesquisa.

APRESENTAÇÃO

Estamos à frente de uma nova era da educação, onde as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC's) se apresentam como os recentes desafios para a prática pedagógica,

Novos espaços de aprendizagem, formação em redes, alunos conectados às informações ilimitadas quase em tempo real, exigem que professores desenvolvam também habilidades e competências para atender às novas demandas advindas desse contexto dentro do qual os alunos estão inseridos.

A Pandemia da Covid-19 veio acelerar esse processo, ainda que o uso das tecnologias digitais já fosse preconizado e citado por vários autores como uma necessidade formativa para os profissionais da educação.

APRESENTAÇÃO

De acordo com Santos (2019), no universo tecnológico os sujeitos podem comportar-se como participantes interativos e autorais, indo muito além do simples acesso às TDICs e seu treinamento para utilizá-las. A proposta é que alunos e professores atuem de forma significativa nos processos de ensino e aprendizagem, construindo seus saberes dentro de um mundo que lhes permite criar, cocriar, modificar, interagir através da comunicação em redes.

Apesar das propostas para a utilização dos recursos tecnológicos como complemento aos recursos utilizados nas salas presenciais não serem tão recentes, percebe-se que tais competências estão ainda muito latentes e distantes da realidade da maioria dos professores do ensino presencial.

APRESENTAÇÃO



Mattar (2020) afirma que toda tecnologia inserida na sala de aula exige um preparo prévio do professor tecnológica e pedagogicamente para que ele saiba como utilizá-la.



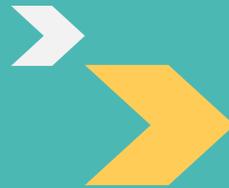
Não basta as instituições proporcionarem o acesso a uma ferramenta tecnológica que entendem ser adequada ao processo de ensino-aprendizagem, se aqueles que a utilizarão não forem conhecedores do recurso, nem tiverem as competências necessárias para tal, podendo vir a deflagrar o fracasso da ação pedagógica.

APRESENTAÇÃO

Segundo Silva (2014), a Enfermagem, por sua característica prática, tende a afastar os profissionais da saúde do uso dos recursos tecnológicos para a educação permanente. É preciso romper com esses paradigmas e utilizar a tecnologia a favor do conhecimento, os recursos digitais, o ambiente virtual, o espaço digital, propondo uma educação inovadora e adequada ao mundo que nos cerca.

É com essa perspectiva que fazemos o convite para um momento de reflexão e experimentação dentro desse universo tecnológico!

TEMÁTICA



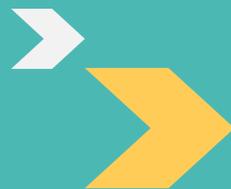
O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS
DE COMUNICAÇÃO E INFORMAÇÃO
PARA O ENSINO TÉCNICO DE
ENFERMAGEM



OBJETIVOS

- Atualizar a prática docente identificando e aplicando os recursos tecnológicos mais adequados a partir do contexto em que se dará o processo de ensino e de aprendizagem.
- Refletir sobre as habilidades e competências do docente na era digital.
- Proporcionar o aprendizado de novas tecnologias e ferramentas de aprendizagem.
- Promover um espaço permanente de encontro para a troca de experiências entre os pares, onde possam discutir, avaliar e ressignificar as suas práticas.

PÚBLICO ALVO



Docentes do curso Técnico de Enfermagem das Unidades do Senac-SP de Guaratinguetá, Pindamonhangaba e Taubaté





24 horas divididas em 08
encontros remotos.

Os encontros podem ser
semanais ou quinzenais
organizados conforme a rotina
institucional.

A proposta inclui momentos
síncronos e assíncronos.

ORGANIZAÇÃO



SUGESTÕES

- Todos os temas trabalhados relacionados à prática docente terão como referência o plano de curso do Técnico em Enfermagem.
- Os encontros iniciarão sempre com uma dinâmica que poderá ser realizada a partir da apresentação de um vídeo, música ou leitura de um texto.
- As atividades estarão de acordo com a proposta pedagógica da Instituição, visando a autonomia do aluno, tendo o docente como mediador.

SUGESTÕES

- Poderão ser convidados formadores de outras unidades ou convidados externos que tenham expertise com os temas propostos, inclusive profissionais do Senac- EaD.
- O fórum de discussão fará parte das atividades assíncronas da formação.
- Proposta de criação de um ambiente permanente de interação entre os docentes participantes do encontro na plataforma Microsoft Teams, e disponível para quaisquer docentes que se interessem pelo tema e queiram participar das discussões. Também poderão ser agendados encontros síncronos conforme a necessidade dos participantes, criando um rico ambiente educacional em rede.



AMBIENTE DE APRENDIZAGEM



PLATAFORMA MICROSOFT
TEAMS

Plataforma Institucional





D

APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA

I

APRESENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES

A

DISCUSSÃO EM GRUPOS - O QUE SÃO
AS TDCIS? COMO ESTÃO PRESENTES NO
MEU DIA A DIA?

1

DISCUSSÃO EM PLENÁRIA

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3h



D

OFICINA 1: CONHECENDO AS TDCIS

I

Apresentação de ferramentas digitais como Padlet, Canva, Kahoot, Jamboard, Wordwall e Loom, com propostas de atividades práticas para serem desenvolvidas pelos participantes utilizando esses recursos.

A

Escolha de um aplicativo para criação de um fórum de discussão.

2

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3 h



D

OFICINA 2: UTILIZANDO AS TDCIS

I

Proposta de elaboração em grupo de uma estratégia de aprendizagem utilizando um dos aplicativos apresentados no encontro anterior que deverá ser apresentado e avaliado pelos participantes.

A

3

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3 h



D

OFICINA 3: AVALIANDO COM O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS

I

Discussão sobre como avaliar através das ferramentas digitais mantendo o foco nos indicadores propostos nas unidades curriculares

A

Avaliação diagnóstica, formativa e somativa através das ferramentas digitais disponíveis como: Zoho, Forms, jogos, quiz, murais, fóruns de discussão

4

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3h



D

OFICINA 4 : SALA DE AULA INVERTIDA

I

Envio de material aos participantes para leitura e atividade prévia sobre um tema relacionado à tecnologia - Atividade assíncrona - 2h

A

Discussão do tema proposto e avaliação da metodologia utilizada - Atividade síncrona 2h

5

DATA A DEFINIR



D

OFICINA 5: PRODUÇÃO BÁSICA DE VÍDEOS / GAMEFICAÇÃO

|

Os participantes terão a oportunidade de aprender na prática como fazer um vídeo curto e utilizar jogos para estimular a aprendizagem

A

6

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3h



D

DESVENDANDO O ENSINO HÍBRIDO

I

Palestra com convidado externo
Espaço para interação com o convidado

A

7

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 2h



D

EXPERIÊNCIAS EXITOSAS NO ENSINO DA ENFERMAGEM ATRAVÉS DAS TDCIS

I

Apresentação de cases reais de sucesso dentro e fora da Instituição

A

Roda de conversa com relatos de experiência dos participantes

AVALIAÇÃO E ENCERRAMENTO

8

Espaço para os participantes se pronunciarem
Avaliação da formação através do Forms

DATA A DEFINIR

Encontro síncrono - 3h

SUGESTÃO DE CURSOS AUTOINSTRUCIONAIS E WEBINAR DISPONÍVEIS NA INTRANET DO SENAC -SP

- Mapa formativo para uso educacional do Microsoft Teams e ferramentas do Office 360
- Formação Quick Teams
- Canva: criando design de conteúdos online
- Jamboard: quadro colaborativo online
- Loom: gravando vídeos e tutoriais a partir de sua tela
- Padlet: criando murais interativos online
- Sutori: criando apresentações e murais interativos
- Microsoft Forms (tutoriais Microsoft)



Acesso disponível em: www.intranet.sp.senac.br



"SE ENSINARMOS OS ALUNOS DE HOJE COMO
ENSINAMOS OS DE ONTEM, ROUBAMOS DELES O
AMANHÃ"

John Dewey



BIBLIOGRAFIA

MATTAR, J. Resistências e aprendizados em Ead durante a Pandemia. [Entrevista cedida a] Jacira Cabral da Silveira. Jornal da Universidade – UFRGS, 10 set 2020. Disponível em:

<https://www.ufrgs.br/jornal/resistencias-e-aprendizados-em-ead-durante-a-pandemia/>. Acesso em 15 set. 2020.

SANTOS, E. Pesquisa Formação na Cibercultura. Teresina: Edupf, 2019. E-book.

SILVA, A. N. Estudo comparativo entre ensino presencial e à distância para educação permanente de profissionais auxiliares e técnicos de Enfermagem. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino da Saúde) – Escola de Enfermagem Aurora de Afonso Costa, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.





CRÉDITOS DAS ILUSTRAÇÕES:

<https://www.canva.com//>

ANEXO A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) – Grupo focal

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**Efeitos do Ensino Remoto no curso de formação técnica em Enfermagem no período da Pandemia**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro. Nesta pesquisa pretende-se identificar e analisar os efeitos do ensino remoto no período da Pandemia, no processo de ensino e de aprendizagem do ponto de vista de professores e alunos. O instrumento de pesquisa utilizado será o grupo focal, ou grupo de discussão, com a participação voluntária dos professores pertencentes às unidades de ensino de Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá que estavam em salas de aula quando as aulas foram suspensas. Os grupos serão reunidos de forma remota.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em fomentar novas discussões sobre o tema levando a despertar o interesse de outros profissionais, instituições ou pesquisadores, bem como contribuir com a formação inicial e/u continuada dos professores diante desse novo modelo de ensino. Quanto aos riscos, os participantes poderão se sentir desconfortáveis ou inseguros durante as discussões no grupo. Entretanto para evitar que ocorram danos, é garantido o direito ao anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em se posicionar sobre algum tema colocado para discussão do grupo, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. Caso haja algum dano ao participante, será garantido ao mesmo procedimentos que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) receberá o esclarecimento sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas

vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a). Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 98248-6990, inclusive ligações a cobrar, ou pelo endereço de e-mail lizv.monteiro@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

LIZ VERÔNICA RIBEIRO PACHECO MONTEIRO

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

Consentimento pós-informação

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa “NOME DA PESQUISA”, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações sobre a pesquisa e me retirar da mesma sem prejuízo ou penalidade. Declaro que concordo em participar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do(a) participante

Rubricas: pesquisador responsável _____ participante _____

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) - Questionário

O Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “**Efeitos do Ensino Remoto no curso de formação técnica em Enfermagem no período da Pandemia**”, sob a responsabilidade da pesquisadora Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro.

presente questionário visa contribuir para identificar e analisar os efeitos do ensino remoto durante a Pandemia, no processo de ensino e de aprendizagem do ponto de vista dos alunos das unidades de Taubaté, Pindamonhangaba e Guaratinguetá.

Há benefícios e riscos decorrentes de sua participação na pesquisa. Os benefícios consistem em fomentar novas discussões sobre o tema levando a despertar o interesse de outros profissionais, instituições ou pesquisadores. Quanto aos riscos, os participantes poderão se sentir desconfortáveis ou inseguros em responder as perguntas do questionário. Entretanto para evitar que ocorram danos, é garantido o direito ao anonimato; ao abandono a qualquer tempo da pesquisa; à recusa em responder qualquer pergunta do questionário, bem como solicitar que os dados informados por ele durante as discussões não sejam utilizados pelo pesquisador. Caso haja algum dano ao participante será garantido ao mesmo procedimento que visem à reparação e o direito à indenização.

Para participar deste estudo o Sr.(a) não terá nenhum custo nem receberá qualquer vantagem financeira. O Sr.(a) é livre para recusar-se a participar e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pelo pesquisador, que tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. O(A) Sr.(a) não será identificado em nenhuma fase da pesquisa e nem em publicação que possa resultar. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 (cinco) anos. Para qualquer outra informação o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com o pesquisador pelo telefone (12) 98248-6990, inclusive ligações a cobrar, ou pelo endereço de e-mail lizv.monteiro@gmail.com.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, o(a) Sr.(a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNITAU na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – centro – Taubaté, telefone (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 466/12.

Estou ciente de que li as informações e o que consta neste termo de consentimento.

- Sim, concordo em participar e responder o questionário.
- Não pretendo participar do estudo ou responder o questionário

ANEXO C

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu, Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro, pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado Efeitos do Ensino Remoto no curso de formação Técnica em Enfermagem no período da Pandemia, comprometo-me dar início a este projeto somente após a aprovação do Sistema CEP/CONEP (em atendimento ao Artigo 28 parágrafo I da Resolução 510/16 e XI.2 item A ou da Resolução 466/12).

Em relação à coleta de dados, eu pesquisador responsável, asseguro que o caráter de anonimato dos participantes desta pesquisa será mantido e que as suas identidades serão protegidas.

As fichas clínicas e/ou outros documentos não serão identificados pelo nome.

Manterei um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa, contendo códigos, nomes e endereços para uso próprio.

Os Termos assinados pelos participantes serão mantidos em confiabilidade estrita, juntos em um único arquivo, físico ou digital, sob minha guarda e responsabilidade por um período mínimo de 05 anos.

Asseguro que os participantes desta pesquisa receberão uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; Termo de Assentimento (TA, quando couber), Termo de Uso de Imagem (TUI, quando couber) e TI (Termo Institucional, quando couber).

Comprometo-me apresentar o relatório final da pesquisa, e os resultados obtidos, quando do seu término ao Comitê de Ética - CEP/UNITAU, via Plataforma Brasil como notificação.

O sistema CEP-CONEP poderá solicitar documentos adicionais referentes ao desenvolvimento do projeto a qualquer momento.

Estou ciente que de acordo com a Norma Operacional 001/2013 MS/CNS 2.2 item E, se o Parecer for de pendência, terei o prazo de 30 (trinta) dias, contados a partir da emissão na Plataforma Brasil, para atendê-la. Decorrido este prazo, o CEP terá 30 (trinta) dias para emitir o parecer final, aprovando ou reprovando o protocolo.

Taubaté, ____ de _____ de 20__.

Liz Verônica Ribeiro Pacheco Monteiro