

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Maria Luiza Mendonça Azevedo

**PRÁTICAS DE DOCENTES ENFERMEIROS EM AULAS
REMOTAS: CONSTRUÇÃO DE CASOS DE ENSINO**

Taubaté – SP

2021

Maria Luiza Mendonça Azevedo

**PRÁTICAS DE DOCENTES ENFERMEIROS EM AULAS
REMOTAS: CONSTRUÇÃO DE CASOS DE ENSINO**

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

Área de Concentração: Educação

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Taubaté – SP

2021

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

A994p Azevedo, Maria Luiza Mendonça

Práticas de docentes enfermeiros em aulas remotas :
construção de casos de ensino / Maria Luiza Mendonça
Azevedo. -- 2021.
106 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.
Orientação: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro,
Departamento de Pedagogia.

1. Formação docente. 2. Desenvolvimento profissional.
3. Enfermagem – Prática docente. 4. Enfermagem – Casos de
ensino. I. Universidade de Taubaté. Programa de Pós-graduação
em Educação. II. Título.

CDD – 370

MARIA LUIZA MENDONÇA AZEVEDO
PRÁTICAS DE DOCENTES ENFERMEIROS EM AULAS REMOTAS:
CONSTRUÇÃO DE CASOS DE ENSINO

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

Área de Concentração: Educação

Linha Pesquisa: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Data: 29/11/2021

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Maria Teresa de Moura Ribeiro - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. Cristovam da Silva Alves - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Prof. (a) Dr. (a) Ivany Machado de Carvalho Baptista - Universidade do Vale do Paraíba

Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus pais, José Orlando Fontes Azevedo e Maria Helena Hummel Mendonça Azevedo, pelo amor incondicional, meus referenciais de caráter, dedicação, amor e determinação e por não medirem esforços para realização deste meu sonho. E em especial a meus irmãos Maria Fernanda Mendonça Azevedo, José Orlando Mendonça Azevedo e Pedro Henrique da Silva e ao meu noivo Luiz Guilherme Nunes Dias que estiveram sempre na torcida, por aguentarem meus momentos de desespero e serem meu suporte e essência, amo vocês e obrigada por tudo!

A toda minha família e amigos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização e concretização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder a vida, ter saúde e sabedoria para alcançar os meus sonhos.

À minha orientadora, Professora Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, por todo auxílio na elaboração e explanação de idéias, dedicação, disponibilidade, paciência e credibilidade para o desenvolvimento deste trabalho, compartilhando toda a sua sabedoria e experiência e acrescentando ainda mais conhecimento em minha vida.

Ao professor Dr. Cristovam da Silva Alves e professora Dra. Ivany Machado de Carvalho Baptista, membros da banca de qualificação e defesa de mestrado, pelos coselhos e sugestões que muito contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

À professora Dra. Ana Maria Gimenes Côrrea Calil, por toda a contribuição durante as aulas, que foram fundamentais para a elaboração deste trabalho.

Aos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, por todo conhecimento e que foram essenciais na construção do conhecimento.

Agradeço a equipe gestora e docentes da Etec Prof.º Marcos Uchôas dos Santos Penchel, meus colegas de trabalho, por toda paciência, pela escuta no momento de desespero, pelo apoio e por acreditarem e confiarem no meu trabalho, trazendo sempre palavras de carinho, que com toda certeza serviram de suporte durante esta etapa de vida acadêmica tão árdua.

Agradeço às coordenadoras e colegas da Etec Prof.º José Sant'Ana de Castro e da Escola Superior de Cruzeiro pelo apoio e todo o incentivo durante o percurso do mestrado e por entenderem algumas vezes minha ausência.

Por fim, agradeço aos colegas do Mestrado Profissional em Educação 2019, Turma B, da Universidade de Taubaté, pelos momentos vividos, compartilhando saberes e histórias de vida que, com toda certeza, auxiliaram no meu desenvolvimento e crescimento profissional.

“A escolha de uma identidade profissional constitui uma etapa decisiva no desenvolvimento e um contributo para uma mais forte afirmação do eu.”

(NÓVOA, 2000, p. 40)

RESUMO

A identidade docente e profissional se constitui na interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais, portanto a profissionalização corresponde ao processo de transformação de um trabalhador em um profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas. A utilização de casos de ensino como prática de ensino é vista como um instrumento capaz de levar o docente à reflexão e, ao mesmo tempo, proporcionar formação pedagógica, possibilitando ao professor rememorar todo o seu processo formativo. Sendo assim, esse trabalho tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante, objetivando construir casos de ensino que auxiliem na formação de professores para esses cursos. Utilizamos um referencial teórico amplo, voltado para a prática profissional de docentes enfermeiros, apresentando a evolução do ensino da enfermagem, casos de ensino como prática reflexiva dos docentes e a pandemia do Covid-19. A pesquisa é de caráter exploratório, com abordagem qualitativa. Como metodologia foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, a observação de aulas com registros em diário de campo culminando na elaboração de casos de ensino. O trabalho foi realizado com três docentes enfermeiros de um curso técnico profissionalizante. Os dados da entrevista e dos diários de campo foram analisados à luz da literatura sobre a temática em questão e a análise de conteúdo, com base em Bardin (2016). Os resultados trazem as reflexões das participantes sobre sua prática docente e suas percepções quanto à condução da prática pedagógica em sala de aula, evidenciando que, para o exercício da docência, é necessário buscar o aperfeiçoamento, reconhecer a importância da profissionalidade e repensar as práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Desenvolvimento Profissional. Práticas Docentes em Enfermagem. Casos de Ensino.

ABSTRACT

The teacher and professional identity is constituted in the interaction between people and their individual and professional experiences; therefore, professionalization corresponds to the process of transformation of a worker into a professional, enabling him to assume complex and varied professional functions. The use of teaching cases as teaching practice is seen as an instrument capable of leading the teacher to reflection and, at the same time, providing pedagogical training, enabling the teacher to recall his entire formative process. Thus, this work has as its general objective to analyze the pedagogical practices of nursing teachers in vocational technical education. We used a broad theoretical framework, focused on the professional practice of nursing teachers, presenting the evolution of nursing teaching, teaching cases as a reflexive practice of teachers and the Covid-19 pandemic. The research is exploratory, with a qualitative approach, as methodology a semi-structured interview script was used, the observation of classes with records in a field diary culminating in the elaboration of teaching cases. The study was carried out with three nursing professors of a professional technical course. The data from the interview and field diaries were analyzed in the light of the literature on the theme in question and content analysis, based on Bardin (2016). The results bring the reflections of the participants about their teaching practice and their perceptions about the conducting of pedagogical practice in the classroom, we know that for the exercise of teaching it is necessary to seek improvement, recognizing the importance of their professionalism and rethinking their practices.

KEYWORDS: Teaching Cases. Professional Development. Teacher Training. Teaching Practices in Nursing.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Panorama de Pesquisa

26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Informações dos Trabalhos Seleccionados	28
Quadro 2 – Informações dos Trabalhos Seleccionados	29
Quadro 3 – Informações dos Trabalhos Seleccionados	31
Quadro 4 – Informações dos Trabalhos Seleccionados	33
Quadro 5 – Caracterização dos Participantes	53
Quadro 6 – Eixos de Análise	54

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEP-UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
COREN-SP	Conselho Regional de Enfermagem do Estado de São Paulo
EaD	Ensino a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ESF	Estratégia e Saúde da Família
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDECTI	Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNITAU	Universidade de Taubaté
UTI	Unidade de Terapia Intensiva

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL.....	14
1 INTRODUÇÃO	19
1.1 Relevância do Estudo / Justificativa	20
1.2 Delimitação do Estudo.....	21
1.3 Problema.....	22
1.4 Objetivos.....	23
1.4.1 Objetivo Geral.....	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
1.5 Organização do Trabalho	23
2 REVISÃO DE LITERATURA.....	24
2.1 Panorama de Pesquisas	24
2.2 Evolução legal do ensino da enfermagem.....	35
2.3 Práticas docentes em enfermagem	37
2.4 Casos de ensino como prática reflexiva docente	42
2.5 Ensino remoto e seus desdobramentos na Pandemia do COVID-19	44
3 METODOLOGIA.....	47
3.1. Participantes.....	47
3.2. Instrumentos de Pesquisa.....	47
3.3. Procedimentos para Coleta de Informações (dados).....	49
3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados).....	52
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	54
4.1. Preparo e desenvolvimento pedagógico	55
4.2. Desafios do ensino remoto.....	59
4.3. Dilemas da carreira docente	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS	73
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA	79
APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA	80
APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO.....	82
APÊNDICE D – CASOS DE ENSINO	83
ANEXO A- OFÍCIO PARA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO.....	99
ANEXO B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO.....	101
ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	102

ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL ..	104
ANEXO E- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	105

APRESENTAÇÃO DO MEMORIAL

Tenho 35 anos, sou natural de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista denominada Cachoeira Paulista – SP, a qual faz parte da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte. Sou filha de uma professora de Ensino Fundamental I da rede Estadual do Estado de São Paulo com formação no Magistério e complementação pedagógica para ministrar aulas no ensino básico, que, no final de sua carreira, atuou como professora mediadora de conflitos e há três anos está aposentada. Meu pai é engenheiro civil aposentado. Tenho ainda três irmãos que seguiram caminhos em áreas diferentes: um na engenharia, outro na administração e o mais novo ainda cursa o Ensino Fundamental II.

Iniciei meus estudos em 1990, aos três anos, em uma escola particular de Educação Infantil, onde fiquei até terminar a pré-escola e da qual até hoje tenho boas lembranças. Sempre fui uma criança muito curiosa, e tendo minha mãe como professora, acredito que ela tenha sido meu maior espelho para que desde criança demonstrasse o interesse em ser também professora.

Finalizando a etapa da pré-escola, fui para a única escola particular de Ensino Fundamental I da cidade onde estudei, da 1ª à 3ª série, local que não me traz boas recordações. Ao final da 3ª, implorei para os meus pais me tirem daquela escola e, mesmo não muito satisfeitos, tive que ir para uma escola pública. Fui então transferida para uma Escola Estadual de Ensino Fundamental I, onde concluí a 4ª série. No ano de 1997, iniciei os estudos na 5ª série do Ensino Fundamental II em outra Escola Estadual. Nessa fase, ocorreram muitas greves, o que fez com que os meus pais tomassem a decisão de me transferir para uma escola particular que estava sendo aberta na cidade, na qual cursei até a 8ª série.

Em 2000, iniciei o Ensino Médio em uma escola particular na cidade de Lorena-SP, pois na minha cidade não havia escola particular com Ensino Médio. Concluí essa etapa, mas não consegui passar no vestibular, então fui para o curso pré-vestibular. Depois de alguns anos de tentativa, prestei vestibular na Universidade de Taubaté e fui aprovada em 5º lugar para o curso de Enfermagem. Após a conclusão da graduação, tinha como propósito não parar de me atualizar para acompanhar as mudanças tecnológica e os novos recursos porque acredito que um bom profissional deve sempre querer ser o melhor. Cursei algumas pós-graduações na área da saúde, licenciatura em Enfermagem, Pedagogia e mais recentemente iniciei um novo desafio, o mestrado profissional na área da educação concordando com Tardif (2000) quando afirma que as fontes da formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de uma formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente.

Relembrando minha atuação profissional, no final no final ano de 2012 passei pelo processo seletivo para docente de curso técnico em enfermagem em uma Escola Técnica Estadual do Estado de São Paulo. Após aprovação, fiquei aguardando ser chamada para o cargo.

No início do ano de 2013, fui contratada como enfermeira assistencial em uma unidade de Estratégia de Saúde da Família em um bairro da periferia, com uma população de classe baixa, cheia de problemas sociais, entre eles o uso de drogas e a falta de saneamento básico e, assim, fui conduzindo meu trabalho.

Passados alguns dias, precisamente no dia três de março de 2013, recebi a ligação da instituição na qual havia realizado o processo seletivo para docente, informando que havia algumas aulas disponíveis e eu deveria assumir todas, e não apenas as aulas do processo seletivo. Eram disciplinas teóricas e estágios em pronto socorro. Naquele momento, pensei em desistir, pois sabia quanta responsabilidade estava assumindo. Como formar um aluno que vai cuidar de outra pessoa sem realmente saber como é a prática? Mas fui! Conversei com minha prima, que era professora, e ela falou: assume que vamos te ajudar!

Início então o trabalho como professora! Passei todo o primeiro dia planejando como seria a aula, preparei muitos slides. Cheguei na escola e a primeira aula era em uma sala com 40 alunos que haviam acabado de ser aprovados em um processo seletivo concorrido e com muita vontade de aprender. Fiz uma rápida apresentação do meu breve currículo, conheci os alunos e já me deparei com a primeira dificuldade: preparei a aula para ser projetada em Datashow, mas a escola só contava com dois aparelhos e seu uso tinha que ser agendado. Não havia perguntado para ninguém! Saí da sala de aula para ir até a secretaria e ver se não existia outro recurso de multimídia para me auxiliar e encontrei uma professora que pouco conhecia, mas os alunos gostavam muito dela. Ela me desejou boas vindas e falou “*Você está com a carinha espantada, não sabe falar o que vai dar para os alunos? Ah, faça uma dinâmica, no primeiro dia é sempre assim*”. Expliquei que havia preparado uma aula, mas que não tinha recurso audiovisual disponível. Ela me deu algumas orientações quanto à rotina da escola e, confesso que tive vontade de sair correndo! Estava vendo que não era simplesmente ter uma boa aula planejada... pensava como a teoria é diferente da prática!

Tardif (2013) menciona que educadores e pesquisadores vêm se tornando cada vez mais distantes, uma vez que a comunidade científica é responsável pela tarefa específica de apenas transmitir e reproduzir os saberes, embora sem estabelecer relação entre eles. Esse movimento tem conduzido a uma separação do que é ensino e o que é pesquisa dentro das universidades. No entanto, essa separação já aconteceu nos outros níveis educacionais, pois os docentes estão

centrados nas competências técnicas e pedagógicas, transmitindo o conhecimento na maioria das vezes preparado por outros grupos.

Com toda certeza, essa docente que encontrei na secretaria teve sua contribuição no meu processo de desenvolvimento profissional: me explicou sobre métodos avaliativos, orientou sobre plano de aula e uso de diferentes metodologias de ensino. Cheguei em casa com a cabeça cheia, mas com a proposta de melhorar. Fui para o computador procurar o que era um plano de aula, como utilizar metodologias diversificadas, entre outras coisas.

Quanto às dificuldades encontradas no início da carreira docente, Almeida e Pimenta (2009, p.12) afirmam que o docente enfermeiro, ao iniciar sua carreira, por possuir formação de bacharel, desconhece cientificamente os elementos constitutivos da docência, como “planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno”, sendo eles conhecimentos indispensáveis para o completo desenvolvimento da docência.

Continuei minha trajetória profissional dividida entre ser docente e ser enfermeira assistencial. Passados alguns meses, fui chamada para atuar como enfermeira em um hospital, no setor que sempre almejei trabalhar, a Unidade de Terapia Intensiva Adulto (UTI). Ao fazer a entrevista, a primeira coisa que deixei claro foi que assumiria o emprego se conseguisse conciliar a docência em enfermagem. A supervisora do hospital me colocou em um horário flexível e deixei a área da saúde pública e iniciei o trabalho no hospital. Passados alguns meses, fui chamada na sala da supervisora, que me informou que, como desenvolvi meu trabalho muito bem, seria chamada para cobrir uma licença gestante no período noturno e que, para isso, teria que mudar meu horário de trabalho. Não hesitei e falei que se mudasse o horário, poderia me dar a demissão, pois a docência em enfermagem se fazia muito presente em mim e não a largaria naquele momento. Como não foi possível um acordo, pedi demissão pois naquele período o sonho de ser a enfermeira da UTI não era tão forte quanto o de ser docente.

Meu contrato de trabalho na escola era como docente temporária e, ao finalizar, deveria ficar por 06 meses sem atuar em qualquer instituição que fizesse parte da rede das Escolas Técnicas Estaduais do Estado de São Paulo. Neste momento, tinha a plena certeza de que a docência em enfermagem era o que me completava. Passei então a buscar por concursos públicos, que era a única forma de ingresso na profissão. Encontrei um concurso público em aberto na cidade de São Paulo e logo me inscrevi, tendo sido aprovada e convocada a assumir como docente indeterminada, ou seja, a partir daí me torno efetiva no cargo de docente. Nesse momento, pedi demissão do cargo de enfermeira assistencial e permaneci como docente, tendo

que me dividir entre ministrar aulas em Cachoeira Paulista e São Paulo. Essa condição durou apenas seis meses, pois logo surgiu aula na cidade de Caçapava e me transferi de São Paulo.

Atuando apenas como docente, recebi o convite da Secretária de Saúde da cidade de Cachoeira Paulista para que assumisse a coordenação de enfermagem de um Ambulatório Municipal de Especialidades. Como sentia a necessidade de atuar um pouco mais como enfermeira assistencial, retomei à condição de acumular funções docente e assistencial.

Ainda no ano de 2016, prestei concurso para docente na Escola Superior de Cruzeiro para a disciplina de Enfermagem em Saúde da Mulher; fui aprovada e logo assumi como supervisora de estágio. Permaneci, então, como coordenadora da atenção básica, docente de curso técnico profissionalizante e universitário.

Com a mudança de gestão no município no ano de 2017, passei a atuar como enfermeira responsável pelo setor de Infecções Sexualmente Transmissíveis e Imunização, e permaneci nessa função até outubro do mesmo ano, quando solicitei meu desligamento porque decidi que a partir daquele momento, a docência seria minha única ocupação, pois já não estava conseguindo conciliar de forma produtiva as funções.

Naquele momento, tinha convicção e segurança para reconhecer a docência como minha profissão. Tardif (2013) afirma que a profissionalização corresponde ao processo de transformação de uma pessoa num profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas. Um dos principais objetivos da profissionalização é o de elevar o status dos professores, de valorizar seu trabalho junto à opinião pública, de aumentar sua autonomia, melhorar suas condições de trabalho, principalmente a remuneração, para aproximá-los das profissões mais bem estabelecidas.

No início de 2018, após ser realizada eleição na Escola Técnica Estadual de Cachoeira Paulista, assumi como coordenadora do Curso Técnico em Enfermagem, cargo este ainda ocupado por mim. Atualmente sou docente em uma Escola Técnica Estadual na cidade de Cruzeiro, coordenadora de Curso Técnico em Enfermagem na Escola Técnica Estadual na cidade de Cachoeira Paulista, atuando com supervisões em estágio curricular, docente titular da disciplina Saúde da Mulher e supervisora de estágios obrigatórios na Escola Superior de Cruzeiro e membro de um projeto no Centro Estadual Tecnológico Paula Souza em São Paulo, atuando como colaboradora na elaboração de currículos para cursos técnicos na área da saúde.

Na visão sociológica, o trabalho transforma a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, é realização pessoal, é ser capaz de transformar a si mesmo em e pelo trabalho. O professor leciona por vários anos e, assim, traz consigo marcas de sua

identidade profissional, e parte de sua vivência é definida pelo seu desempenho profissional (TARDIF & RAYMOND, 2000).

Acredito que alguns aprendizados sobre a docência são compreendidos somente na prática e estes repercutem na própria experiência de inserção profissional, quer seja ela de sobrevivência e tratamento, ou de adaptação e aprendizagem.

Já em relação à docência, estou na construção do meu conhecimento profissional, o qual vem sendo construído com alguns conhecimentos adquiridos na licenciatura, na Pedagogia, nas formações, nas trocas de conhecimentos com os pares e mais recentemente com o início do Mestrado Profissional em Educação.

A elaboração deste memorial teve como objetivo rever e refletir minha trajetória de vida e profissional até o presente momento na área da enfermagem e educação.

Rememorar parte da construção da minha trajetória me possibilitou recordar cada etapa percorrida até momento, as conquistas e dificuldades, e me faz refletir que ainda tenho muito a percorrer, conquistar e realizar. Cada etapa vivida foi fundamental para que eu buscasse sempre me aprimorar e construir minha identidade como docente.

Sabe-se que o percurso profissional é mediado pela continuidade e descontinuidade da identidade do profissional, o que permite adaptar-se de acordo com o ciclo profissional ao qual está naquele momento.

Ainda estou no início da minha carreira, tenho muito que estudar e dedicar, pois o percurso do desenvolvimento profissional é constituído de saberes que fortalecem a prática e a identidade profissional e está atrelado ao compromisso evolutivo da profissão, sendo ela constituída de experiências facilitadoras ou de dificuldades, mas a partir das quais devemos refletir e buscar a qualidade profissional independente das dificuldades encontradas no percurso educacional.

1 INTRODUÇÃO

Me formei enfermeira em 2011, mas somente no ano de 2013 iniciei minha trajetória profissional como enfermeira assistencial em uma unidade de Estratégia de Saúde Família (ESF). Havia prestado um processo seletivo para docente em uma escola técnica estadual de São Paulo e, passados apenas quinze dias que havia assumido o cargo na ESF, recebi a notícia que havia aulas disponíveis para assumir. Uma mistura de medo, insegurança e felicidade me dominou naquele instante, não me sentia preparada para tal função, mas carregava no meu íntimo o desejo de me tornar docente. Assumi o desafio e passei por muitos momentos difíceis, o que me fez durante alguns anos, manter os dois empregos: enfermeira assistencial e docente.

A docência foi tomando proporções maiores em minha vida, prestei um concurso público para docente universitário para a disciplina de Saúde da Mulher e assumi mais uma função. No ano de 2017, decidi assumir a docência em enfermagem como única forma de trabalho, visto que os horários já não conciliavam, não conseguia me dedicar da forma como gostaria no preparo de materiais, orientações aos alunos e participar de cursos. Atualmente atuo como docente no ensino técnico e na graduação em Enfermagem em instituições de ensino no Vale do Paraíba paulista e participo de um projeto, como colaboradora, na elaboração de currículos para cursos técnicos na área da saúde.

Nesses anos da trajetória profissional passei por situações e momentos que me fizeram sempre estudar e me aprimorar. A formação como enfermeira me proporcionou conhecimento teórico na área da saúde, mas faltava conhecimento da parte didático pedagógica e assim, busquei me aprimorar na área do ensino.

Com isso, o primeiro passo foi cursar a licenciatura na área da enfermagem. Porém, houveram poucos encontros presenciais e parte do conteúdo foi ministrado na modalidade de EaD, tendo como única exigência para a sua conclusão o cumprimento de estágio na área de gestão e docência. Cumpri a carga horária integral nas escolas onde eu ministrava aulas, em meus horários livres. Alguns colegas disponibilizavam sua aula para minha participação como ouvinte e para observação, e a única coisa que eu realizava era o auxílio na correção de provas. Essa experiência de estágio supervisionado, embora limitada, me permitiu aprender e crescer vendo que muitas dificuldades que eu enfrentava em sala de aula eram também vivenciadas por meus colegas, porém não havia na rotina escolar um momento para compartilharmos nossas experiências.

Posteriormente, ingressei no curso de Pedagogia, com aulas presenciais quinzenais aos sábados. Era uma sala de aula numerosa, muitos alunos queriam apenas o diploma, mas eu queria mesmo era aprender, compartilhar experiências e saberes e foi a partir disso que tive a

confirmação de que a docência já era parte mais que fundamental da minha carreira. Sei que é um caminho árduo, mas estou sempre buscando estudar e adquirir conhecimento, pois considero que essa é uma atitude essencial para o docente.

A docência em enfermagem foi se tornando cada vez mais presente, trazendo à tona a necessidade de aperfeiçoamento profissional pois, além do conhecimento técnico relacionado a profissão, se faz necessário possuir competências docentes para o exercício da profissão, sendo necessária formação específica para a docência.

Endossando a importância da formação para a educação profissional técnica:

Os cursos de Licenciatura em Enfermagem, Formação Pedagógica ou Docência para Educação Profissional de Nível Técnico na Área da Saúde levarão o enfermeiro ao desenvolvimento de seu saber, somando o conhecimento adquirido na graduação ao conhecimento da didática e pedagogia aprendido nesses cursos. Nas competências do docente esses conhecimentos são fundamentais para que se formem profissionais de nível médio capacitados a atender as necessidades diárias decorrentes de suas funções (CARRENO; MAISSIAT, 2010, p.70).

Sabe-se que as responsabilidades assumidas pelos técnicos em Enfermagem na assistência à saúde são muitas e requer conhecimento teórico e prático, fazendo-se necessário que os cursos sejam ministrados por enfermeiros docentes e que estes possuam competência técnica e pedagógica e conhecimento teórico como requisitos mínimos e fundamentais para um profissional formador e educador.

A identidade docente e profissional se constitui na interação entre as pessoas e suas experiências individuais e profissionais. Portanto, a profissionalização corresponde ao processo de transformação de um trabalhador em um profissional, habilitando-o a assumir funções profissionais complexas e variadas. Segundo Nóvoa (2017), competências profissionais, cultura profissional e identidade profissional formam os três pilares essenciais da profissionalização para o desenvolvimento da profissionalidade docente.

Na presente pesquisa, buscamos compreender como três docentes enfermeiras de ensino profissionalizante de enfermagem refletem sobre suas práticas pedagógicas. Esperamos, assim, contribuir com outros docentes enfermeiros no exercício da profissão.

1.1 Relevância do Estudo / Justificativa

De acordo com dados do Conselho Regional de Enfermagem do Estado de São Paulo (Coren-SP), o número de profissionais com inscrições ativas em março de 2019 era de 129.589 enfermeiros, 204.683 técnicos em enfermagem e 194.616 auxiliares de enfermagem, totalizando um número expressivo de 399.299 profissionais de nível médio.

Assim verifica-se que o número de profissionais de nível médio corresponde a 75% do total de profissionais inscritos e ainda são poucas as pesquisas realizadas sobre esta população, tornando-se necessária a realização de estudos sobre como são as práticas docentes na construção do conhecimento profissional no ensino técnico profissionalizante.

Da mesma forma, durante o seu processo de formação no curso de graduação em enfermagem, o aluno é apresentado a diversos conteúdos, quase todos voltados a sua prática como enfermeiro assistencial, ou seja, a sua formação é pensada para o profissional que atuará somente na prestação do cuidado. Com o crescimento do número de profissionais no mercado de trabalho e o aumento de escolas técnicas, cada vez mais o enfermeiro finaliza sua graduação e já inicia sua trajetória como docente principalmente em cursos de formação técnica de nível médio. No entanto, os aspectos pedagógicos da docência não são abordados no decorrer do curso, já que

a formação inicial do enfermeiro não é voltada para o exercício da docência, e sim para fornecer a base teórica e prática para sua atuação profissional específica e para favorecer a sua educação permanente. A educação permanente visa à continuidade da educação após a graduação, mas com fins de manter a atualização em serviço, compreendendo a evolução científica e tecnológica que se dá a passos gigantescos, não abrangendo a docência ou quaisquer outros aspectos de ação pedagógica do enfermeiro e sim, a técnica (FERREIRA JÚNIOR, 2008, p.867)

Desta forma, o presente estudo justifica-se, pois permitirá conhecer as práticas pedagógicas no ensino profissionalizante de professores em fases diferentes da carreira docente, contribuindo para reflexão de suas ações como docente.

1.2 Delimitação do Estudo

O presente estudo foi realizado em uma Escola Técnica Estadual do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). O Estado de São Paulo conta com 220 unidades escolares que ofertam cursos técnicos para os setores industriais, agropecuário, saúde e de serviços, sendo eles oferecidos na forma presencial, semipresencial, online, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e especialização técnica.

O curso técnico em enfermagem é ministrado em 58 unidades em todo o Estado de São Paulo. A unidade selecionada para a pesquisa foi fundada em 23 de novembro de 1990 e está localizada em um município da Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte.

Na unidade investigada, o curso existe há 21 anos e tem duração de dois anos. Ao concluir o primeiro ano, o aluno recebe a qualificação de Auxiliar de Enfermagem e ao finalizar

o curso recebe a habilitação de Técnico em Enfermagem. Atualmente, a unidade conta com aproximadamente 150 alunos e forma anualmente aproximadamente 70 alunos. O corpo docente é composto por 11 professores graduados na área da enfermagem com especializações em diversas áreas, sendo que 10 possuem licenciatura em enfermagem, um possui docência para a enfermagem, e um está cursando licenciatura em enfermagem, três estão em fase de estudos para o desenvolvimento do mestrado, um professor é especialista na área de informática e um professor é licenciado em Letras.

1.3 Problema

Exercer a docência de enfermagem é desafiador, visto que é uma área que passa por constantes transformações, exigindo do profissional, além de constantes atualizações, o desenvolvimento de competências e habilidades específicas, sendo importante refletir sobre as práticas, o preparo para os avanços do conhecimento científico, tecnológico e as mudanças culturais e sociais.

O número de escolas que oferecem a formação profissional técnica de nível médio na área da Enfermagem é crescente, por ser essa uma área com alto índice de empregabilidade. Isso tem possibilitado ao enfermeiro exercer a docência, um dos campos de trabalho para o profissional.

Muitas vezes, esse espaço é preenchido por profissionais inexperientes e/ou sem qualificação específica para a docência e geralmente é ocupado por jovens recém-formados, visto que o mercado de trabalho absorve essa mão de obra, que apesar de não preparada adequadamente para isso, assume a docência como profissão e inicia a sua trajetória profissional.

Cabe ressaltar que nem todos os enfermeiros que iniciam sua trajetória como docente continuam na carreira. Muitos não se identificam com a profissão ou conseguem outra colocação no mercado de trabalho. Por outro lado, há enfermeiros que se reconhecem como docentes e constroem seu caminho profissional na docência de enfermagem.

Diante da diversidade de profissionais enfermeiros que assumem a docência como profissão, esse estudo investigou as práticas pedagógicas utilizadas por docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante em diferentes fases da carreira, buscando observar e analisar os percursos metodológicos, recursos e formas de organização do trabalho em sala de aula, findando a pesquisa com a construção de casos de ensino com a contribuição dos docentes participantes.

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

- Analisar as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as práticas pedagógicas e reflexões de docentes de enfermagem;
- Identificar os processos de reflexão que elas traduzem na própria prática;
- Compreender as perspectivas do ensino remoto durante a pandemia do COVID-19, e;
- Elaborar casos de ensino, em colaboração com os docentes, a partir dos incidentes críticos identificado durante a observação da prática.

1.5 Organização do Trabalho

A primeira seção do trabalho apresenta introdução, problema, objetivos gerais e específicos, delimitação do estudo e justificativa para a realização do trabalho.

A segunda seção apresenta a revisão de literatura, dividida em subseções que contextualizam o conhecimento já construído na área da pesquisa, discutindo as temáticas relevantes relacionadas às práticas pedagógicas no ensino técnico profissionalizante, saberes da docência, e a utilização de casos de ensino na formação continuada dos docentes enfermeiros.

Na terceira seção estão descritos os procedimentos metodológicos adotados para o desenvolvimento da pesquisa o método de pesquisa realizada, a população e a amostra participante, os instrumentos utilizados, os procedimentos para coleta e para análise de dados.

Na organização da quarta seção consta a análise e discussão dos dados. Finalizando, a quinta seção traz as considerações finais. Na sequência constam as referências, apêndices e anexos.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Nesta seção apresentamos o panorama das pesquisas correlatas que serviram como base para a construção teórica e a análise dos dados da pesquisa. Serão abordadas, inicialmente, as temáticas de relevância para a pesquisa, como as legislações, regulamentação e criação das instituições para o ensino da enfermagem. Na sequência, serão discutidas as práticas docentes em enfermagem embasadas no conhecimento pedagógico e de conteúdo, tendo como referência as contribuições de Shulman (2014) e Zabalza (2004). Finalizamos a seção abordando a utilização de casos de ensino como metodologia para a reflexão do docente durante sua prática.

2.1 Panorama de Pesquisas

Segundo Lakatos e Marconi (2010), a revisão bibliográfica tem sua fundamentação na pesquisa de trabalhos já publicados em periódicos, livros, revistas, teses sendo elas apresentadas na forma digital, impressa ou por meios eletrônicos.

Para a construção desta revisão foram feitas buscas nas bases de dados *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Científica Eletrônica On-line, SciELO¹), o portal de Periódicos da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD²) que é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e o Banco de Dissertações da Universidade de Taubaté (UNITAU³). Foram utilizados como critérios a busca por pesquisas realizadas no Brasil, artigos e textos publicados em português a partir de 2014 e o uso das palavras-chave pertinentes ao tema: Casos de Ensino, Enfermagem, Ensino Profissional e Práticas Docentes.

Sobre os descritores utilizados, que fazem parte do Panorama da Pesquisa, eles foram colocados entre aspas porque a intenção foi que a busca nas bases de dados procurasse precisamente tudo que está entre aspas, e na ordem descrita.

Os descritores foram combinados utilizando o sinal de + (mais) ao realizar busca interligando assuntos diferentes, mas que se complementam. Nesse caso, as combinações foram “Casos de Ensino” + “Enfermagem”. Posteriormente, para refinar a busca, foi feita a combinação dos descritores “Casos de Ensino” + “Enfermagem” + “Ensino Profissional”. Em seguida, foi realizada a busca com os descritores “Casos de Ensino” + “Enfermagem” + “Ensino

¹ Sítio: www.scielo.br

² Sítio: bdtd.ibict.br

³ Sítio: www.mpe.unitau.br/banco-de-dissertacoes

Profissional” + “Práticas Docente”. Para finalizar a busca de trabalhos, foi feita a combinação dos descritores “Casos de Ensino” + “Práticas Docentes”, para que assim reduzisse o número de pesquisas encontradas e para se obter uma maior aproximação com o tema da pesquisa.

Para a elaboração do referencial teórico após a busca do material bibliográfico, a fim de fundamentar o estudo realizado, buscamos por trabalhos que apresentassem reflexão sobre a prática pedagógica dos docentes na enfermagem. Sendo assim, entre as buscas, foram selecionadas pesquisas que unissem reflexão e prática pedagógica no ensino da enfermagem, visto que este é o tema da pesquisa. Então os trabalhos foram selecionados, o que contribuiu na elaboração desta pesquisa conforme demonstrado no quadro a seguir.

Tabela 1- Panorama de Pesquisa

Descritores	SciELO	Portal de Periódicos da CAPES	BDTD	Banco de Dissertações UNITAU	Selecionados
“Casos de Ensino”	387	29	7355	01	13
“Casos de Ensino” + “Enfermagem”	41	0	386	0	01
“Casos de Ensino” + “Enfermagem” + “Ensino Profissional”	06	0	180	0	03
“Casos de Ensino” + “Enfermagem” + “Ensino Profissional” + “Práticas Docente”	02	0	30	0	04
“Casos de Ensino” + “Práticas Docente”	0	01	0	02	01
TOTAL	436	30	7951	03	22

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Após uma leitura criteriosa das principais seções destas obras, foram selecionados os vinte e dois trabalhos que ajudarão a compor a revisão de literatura desta pesquisa.

A primeira busca aconteceu na base de dados SciELO. Ela foi escolhida como fonte de pesquisa pois apresenta artigos em grande quantidade, de relevância e com alcance Nacional e Internacional. Nas buscas realizadas, não houve restrição quanto ao idioma dos artigos e as buscas com os descritores não foi restrita.

Quanto ao Portal de Periódicos da CAPES, para refinar a busca por trabalhos, foram excluídos materiais que se apresentassem na forma de livros ou que tivessem uso de imagens ou de recursos audiovisuais. Também foram utilizados filtros para apresentar apenas trabalhos em língua portuguesa, abordando a temática educação e que apresentassem apenas resultados de periódicos revisados por pares – visto que vem confirmar que a publicação científica é validada através de estudos científicos.

A BDTD apresenta muitas teses e dissertações defendidas no Brasil, além de trabalhos defendidos por brasileiros no exterior. Ela ainda exibe o número de visualizações de cada trabalho, mostrando um ranking de quais são os trabalhos que mais estão sendo utilizados como referência, sendo esse um dos critérios de exclusão utilizado. Além disso, decidimos que os descritores utilizados deveriam estar contidos no títulos dos trabalhos, e foi incluído na busca dissertações ou teses.

O Banco de Dissertações da UNITAU apresenta as pesquisas realizadas pelos alunos do programa de pós-graduação em *Stricto Sensu* da própria Universidade, e foi também opção de escolha pelo fato de ser a instituição onde a pesquisadora realiza seu Mestrado Profissional em Educação.

Nas buscas com os descritores “casos de ensino”, “enfermagem”, “ensino profissional” e “práticas docentes”, foi utilizado filtro priorizando buscas de artigos científicos, dissertações e teses. Isso se justifica pelo fato de trabalhos programas de *Stricto Sensu* possuírem maior riqueza de referências bibliográficas.

Para apresentar os resultados de pesquisa selecionados para este trabalho, organizaremos as produções de acordo com os seguintes temas: formação de enfermeiros, formação pedagógica, formação pedagógica de enfermeiros e casos de ensino na formação de professores.

Apresentaremos uma breve análise dos resultados de cada temática, iniciando com a apresentação de um quadro com as produções selecionadas e, na sequência, os principais dados de cada trabalho.

Em relação à formação de enfermeiros, selecionamos quatro trabalhos, que podem ser identificados no quadro a seguir:

Quadro 1- Informações dos Trabalhos Selecionados

Categoria: Formação de enfermeiros				
Tipo de Material	Título	Autor(es)	Ano	Objetivo Geral
Dissertação	Curso técnico em enfermagem: uma trajetória histórica e legal 1948 a 1973	Leila Maria Rissi Caverni	2005	Descrever a trajetória histórica da implementação dos primeiros cursos técnicos em enfermagem no Rio de Janeiro e São Paulo, sua organização e funcionamento.
Artigo	Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros	Marco Antônio Ferreira Júnior	2008	Analisar a formação inicial do enfermeiro com vistas à prática pedagógica.
Artigo	Estudo de caso como uma estratégia de ensino na graduação: percepção dos graduandos em enfermagem	Rudval Souza da Siva, Gilvânia Patrícia do Nascimento Paixão, Daniela Batista Lins, Rebeca Amorim de Jesus, Álvaro Pereira	2014	Compreender a percepção dos graduandos sobre a estratégia do estudo de caso no ensino das atividades práticas da disciplina Cuidado de Enfermagem a Pessoa no Contexto Hospitalar em uma Universidade Pública da cidade de Salvador, Bahia, Brasil.
Artigo	A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino no Brasil	Maria Cecília Marins de Oliveira, Tatiana De Lurdes Lima e Victor Hugo Baluta	2014	Discutir a realidade da formação do enfermeiro, tendo por base as legislações regulamentadoras, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1968 e 1996, que determinaram os encaminhamentos e a institucionalização da profissão.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Em sua dissertação, Caverni (2005) afirma que toda a organização dos cursos técnicos em enfermagem se desenvolveu principalmente no Rio de Janeiro e São Paulo. Esse estudo será utilizado nesta pesquisa porque apresenta a evolução histórica permeada por legislações do curso técnico em enfermagem, demonstrando a importância do ensino técnico embasado nas legislações. Além disso, a escolha por esse estudo se deu pelo fato de a pesquisa ter sido realizada com docentes do curso técnico em enfermagem, visto que a criação destes cursos modificou a realidade de formação e proporcionou a criação de novas instituições de formação.

O artigo de Ferreira Júnior (2008) apresenta a análise de discurso de enfermeiros docentes refletindo sobre sua prática profissional. O autor refere que possuir somente conhecimento da prática não pode ser utilizado como fator de desenvolvimento na profissão docente, mas que é necessário à reflexão sobre a mesma e que a aprendizagem do ensino em si

não ocorre simplesmente pelo fato da ação de ensinar, mas sim pelo compartilhamento de experiências e trocas de saberes entre pares e interações com os alunos, levando o docente a refletir sobre a sua ação prática.

[...] sua reflexão não deve ser somente sobre a sua prática, mas a partir dela, para construção de um projeto de tudo que isso implica, a elaboração de seu plano de ação, o controle e a avaliação na prática, para depois dar prosseguimento ou reorientação ao seu trabalho docente, tornar-se um professor reflexivo (FERREIRA JÚNIOR, 2008, P. 869).

Em seu artigo, Silva *et al.* (2014) apresentam a percepção quanto à adoção de diferentes estratégias de ensino utilizando o estudo de caso. Relatam que é preciso a adoção de diversas metodologias de ensino, defendendo a ideia de que o conhecimento deve ser construído na relação do aprendizado entre aluno e professor e que o professor não é o detentor de todo conhecimento e saber. Portanto, ele também deve ouvir e construir o aprendizado, o que rompe com a visão de que a educação deve ser binária, entendendo que ela deve ser problematizada a partir de experiências e vivências, buscando ensinar e ao mesmo tempo aprender.

O artigo de Oliveira, Lima e Baluta (2014) apresenta a trajetória da formação profissional de enfermeiros no Brasil com o percurso da criação dos cursos e as legislações norteadoras na criação do ensino da enfermagem, sendo utilizado na dissertação para contextualização da importância do ensino regulamentado por legislações educacionais.

Quadro 2- Informações dos Trabalhos Selecionados

Categoria: Formação Pedagógica				
Tipo de Material	Título	Autor(es)	Ano	Objetivo Geral
Artigo	Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman	Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2004	Compreender os processos de ensino e aprendizagem da docência.
Artigo	Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma.	Lee S. Shulman	2014	Construir sua fundamentação para a reforma do ensino numa ideia de ensino que enfatiza compreensão e raciocínio, transformação e reflexão.
Artigo	Formação docente na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa da literatura	Daniela Maysa de Souza, Vânia Marli Schubert Backes, Marta Lenise do Prado	2016	Analisar como a formação docente na educação profissional técnica em enfermagem é abordada nas publicações científicas.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Mizukami (2004), ao escrever sobre os processos de ensino e aprendizagem em seu artigo sobre a docência, descreve que para se ter conhecimento é necessário ter uma base sólida também de conhecimentos, competências, habilidades e disponibilidade. Somente dessa forma,

o professor conseguirá passar pelo processo do ensino-aprendizagem nos mais diferentes contextos e formas de ensino. Fica evidente que, para aquisição do conhecimento, ele deve estar sempre relacionado ao processo do ensinar e aprender.

Shulman (2014) apresenta em seu artigo o caso de Nancy⁴, e verificou que o ensino não tem um padrão e não deve ser uniforme, passando por transformações e adequações. O artigo apresenta ainda a importância das bases de conhecimento e visão de ensino que serão apresentados na revisão bibliográfica da dissertação.

Souza, Backes e Prado (2016), em seu artigo, visam analisar como a formação docente na educação profissional técnica é abordada nas publicações científicas. Destacam que, no que concerne a formação docente, o acompanhamento pedagógico é essencial, visto que é possível fazer com que o docente reflita sobre a prática, pois é importante que os professores possuam conhecimento suficiente para elaborar planos e metas e pensar sobre o seu trabalho, tornando-se um professor crítico e reflexivo, possuindo habilidades práticas e relacionando-as com a teoria, elementos essenciais para o ensinar. Quanto à formação docente, verificam que os docentes se preocupam com a sua prática e em como seu desenvolvimento profissional está ocorrendo, o que faz com que, ao refletirem, gerem mudanças na sua práxis como docente.

Passaremos agora a apresentar os resultados de pesquisa relativos à formação pedagógica de enfermeiros, para o qual foram selecionados seis trabalhos, sendo quatro artigos, uma dissertação e uma tese, elencados no quadro a seguir:

Quadro 3- Informações dos Trabalhos Selecionados

Categoria: Formação pedagógica de enfermeiros				
Tipo de Material	Título	Autor(es)	Ano	Objetivo Geral
Artigo	Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem	Edilmara Gubert, Marta Lenise do Prado	2011	Desvelar como a formação dos enfermeiros determina a sua prática pedagógica na educação profissional em enfermagem, principalmente no que se refere ao princípio da interdisciplinaridade.
Dissertação	O cotidiano do enfermeiro-professor em um Curso Técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica	Yara Othon Teixeira Ordine	2014	Analisar o cotidiano da prática pedagógica do enfermeiro-professor em um curso técnico em enfermagem.

⁴ Docente de Inglês com 25 anos de experiência, que seguia uma metodologia de ensino e por uma situação precisou se adaptar.

Tese	Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem	Ana Paula Dias França Guareschi	2015	Avaliar a formação de docentes enfermeiros atuantes em um curso de graduação em enfermagem.
Artigo	Prática pedagógica do enfermeiro na docência do ensino superior	José Francisco Ribeiro , Jessica Moura Luz Costa , Maria Aparecida Coutinho da Silva , Vera Lúcia evangelista de Sousa Luz , Marylane Viana Veloso , Arianne Lara Ibiapina Ribeiro , Dalila Maria Matías Coelho.	2018	Identificar e descrever a prática pedagógica do enfermeiro na docência do ensino superior.
Artigo	Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio	Daniela Maysa de Souza , Vânia Marli Schubert Backes , Daniele Delacana Lazzari , Jussara Gue Martini	2018	Compreender como o professor enfermeiro se prepara pedagogicamente para a docência na educação profissional técnica de nível médio à luz do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo de Lee S. Shulman.
Artigo	Professor-enfermeiro no ensino superior: tempo, dinheiro e resistência na visão gerencialista	José Renato Gatto Júnior, Cinira Magali Fortuna, Leandra Andréia de Sousa, Fabiana Ribeiro Santana	2020	Analisar a docência universitária em enfermagem a partir da dialética institucional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Gubert e Prado (2011), em seu artigo que tem o objetivo de desvelar a formação do enfermeiro quanto à sua prática pedagógica na educação profissional, apresentam que a formação de enfermeiro perpassa por lacunas, principalmente no que tange a atividade docente, já que é centrado na formação do enfermeiro com vistas a modelo hospitalocêntrico e tecnicista. Isso ocorre, sobretudo, por não haver nas grades curriculares disciplinas que versam para a prática pedagógica e formando profissionais muito preparados para a executar sua prática profissional. Ao buscar ingressar na docência, o educador apenas transfere a forma como aprendeu, sendo, portanto, extremamente importante e necessário que o enfermeiro possua formação para exercer a docência, a fim de que tenha subsídios e conhecimento sobre o trabalho pedagógico. Os autores concluem que são necessários investimentos para a formação inicial e continuada deste docente-enfermeiro, integrando os saberes técnicos e científicos com o conhecimento pedagógico.

Em sua dissertação sobre a análise do cotidiano da prática pedagógica do docente enfermeiro, Ordine (2014) ressalta as dificuldades que os docentes enfermeiros enfrentam ao ter que relacionar a prática como enfermeiro com a docência. A formação profissional deve possibilitar desenvolver competências à prática; isso faz com que o professor, no exercício do

seu trabalho, deve ter uma postura pautada em conhecimentos pedagógicos sobre o que deve ensinar, como ensinar, por que ensinar, quem está aprendendo e o que foi possível ensinar. O docente precisa refletir, e assim tomar decisões que podem ser de mudanças da prática ou de continuidade na forma de ensinar. Essa dissertação muito contribuirá na discussão da presente pesquisa para a reflexão enquanto o exercício da docência em enfermagem.

Guareschi (2015), em sua tese que avalia a formação e as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem, aborda a importância de que os enfermeiros que atuam como docentes devam possuir formação pedagógica para o exercício da função, sendo necessário que as instituições invistam na sua formação pedagógica. Diz também que, ao concluir o ensino, ele tem muitos conhecimentos técnicos da profissão, mas lacunas no que tange sua formação pedagógica. Defende ainda a necessidade de os docentes conhecerem o cenário pedagógico no qual estão inseridos, para se adequarem e desenvolverem sua carreira docente.

Ribeiro *et al.* (2018) trazem um artigo que versa sobre a prática pedagógica do enfermeiro na docência e os obstáculos para a prática da docência de enfermagem advindos de uma formação generalista e técnica, voltada totalmente para o cuidar. Enfatizam que os docentes enfermeiros necessitam de vários conhecimentos pedagógicos, desde o planejamento, execução, avaliação e principalmente reflexão, além de conhecer o perfil dos alunos, materiais e metodologias disponíveis e estar sempre em busca de aprimoramento pedagógico para desenvolver suas práticas enquanto docentes.

Souza *et al.* (2018), em artigo onde apresentam contribuições de Lee S. Shulman para a compreensão do docente enfermeiro relacionado à sua prática pedagógica, citam a importância do conhecimento pedagógico acerca do conteúdo que é desenvolvido em vários momentos pelos docentes durante toda sua trajetória profissional. Apresentam em sua pesquisa que os profissionais enfermeiros possuem ausência de preparo pedagógico para o exercício da docência, evidenciando que, ao adentrarem na carreira, a falta de conhecimentos relacionados a métodos e estratégias de ensino era suprimida pelo conhecimento científico que possuíam e que reproduziam em suas aulas, muito proveniente do aprendizado que tiveram na graduação. Então, mostram-se preocupados com seu desempenho enquanto docente, o que levava a reflexões constantes sobre a práxis do ensino da enfermagem.

Gatto Júnior *et al.* (2020) relatam em artigo uma pesquisa que foi desenvolvida com dezoito docentes-enfermeiros de quatro regiões do Brasil e seis estabelecimentos de educação pública. Evidenciam que a preocupação com a prática pedagógica e a sua profissionalização para se tornar enfermeiro-docente existe, porém existem outras vertentes da profissão de

enfermeiro que os levam a uma visão generalista da profissão, levando-os atuar na docência de uma forma gerencialista e não com caráter pedagógico.

No campo pedagógico, os professores-enfermeiros estão sendo impulsionados a fundamentar suas escolhas docentes a partir das imposições gerencialistas e cada vez menos a partir de referenciais pedagógicos de fato, menos ainda naqueles embasados em teorias dialéticas, críticas e emancipatórias (GATTO JÚNIOR *et al.*, 2020, p. 11).

Finalizando, iremos apresentar os resultados de pesquisa relativos à casos de ensino na formação de professores. Foram selecionados um total de nove trabalhos, compostos por seis artigos, duas dissertações e uma tese, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 4- Informações dos Trabalhos Selecionados

Categoria: Casos de ensino na formação de professores				
Tipo de Material	Título	Autor(es)	Ano	Objetivo Geral
Artigo	Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente	Maévi Anabel Nono Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2002	Discutir potencialidades dos casos de ensino como instrumentos possíveis de serem utilizados em programas de formação inicial de professores para as primeiras séries do Ensino Fundamental e para a educação infantil.
Artigo	Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino	Maévi Anabel Nono Maria da Graça Nicoletti Mizukami	2002	Apontar possibilidades formativas e investigativas dos casos de ensino.
Tese	Casos de ensino e professoras iniciantes	Maévi Anabel Nono	2005	Investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professoras iniciantes da Educação Infantil, e das séries iniciais do Ensino Fundamental.
Artigo	Casos de ensino: instrumentos de análise da prática docente	Maria Cleonice Barbosa Braga	2007	Utilizar alguns casos de ensino como instrumentos de análise da prática docente, evidenciando, dessa forma, a possibilidade de exploração dos mesmos na formação continuada de professores.
Dissertação	Os casos de ensino como “potenciais reflexivos” no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública	Isa M. C. S. Domingues	2007	Investigar a utilização dos casos de ensino como possibilidade de aguçar o processo reflexivo dos professores, a análise de suas práticas a partir de histórias vivenciadas por outros professores e ainda a construção de narrativas da sua própria prática.

Artigo	Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação	Simone Albuquerque da Rocha	2012	Investigar a adoção de casos de ensino na pós-graduação
Artigo	Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais	Isa M. C. S. Domingues, Teresa Sarmiento e Maria da Graça N. Mizukami	2012	Investigar e avaliar as potencialidades dos casos de ensino, enquanto narrativa de episódios escolares, quando utilizados com professores alfabetizadores, ao lidarem com o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos, auxiliando-os a reconstruir suas bases de conhecimento para o ensino.
Artigo	Casos de ensino como possibilidade formativa e de reflexão da docência	Dóris Mendes Ramos Siqueira, Maria Teresa de Moura Ribeiro.	2018	Evidenciar as possibilidades formativas com uso de casos de ensino para professores e futuros professores.
Dissertação	A reflexão sobre as práticas docentes de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista	Dóris Mendes Ramos de Siqueira	2019	Analisar as práticas e as reflexões de professoras de música na Educação Infantil de uma rede municipal, no interior paulista.

Fonte: Elaborado pela autora, 2020.

Nono e Mizukami (2002) descrevem em seu artigo que os casos de ensino podem apresentar-se de formas variáveis, trazendo definições, formas e propósitos e tendo como foco a formação de professores. Ao elaborar os casos de ensino apresentados no trabalho, demonstram nitidamente situações vivenciadas na prática da docência, levando à reflexão pessoal ou coletiva e possibilitando, ao docente, identificar o que pode ser resolvido, decidido, como os problemas foram enfrentados e finalizados. Tal recurso permite ao docente estar sempre envolvido com uma prática reflexiva intencional. O artigo serve de apoio à temática escolhida, visto que levar o docente a refletir sobre prática para elaboração de caso de ensino é um dos objetivos desta pesquisa.

Em outro artigo, Nono e Mizukami (2002) apresentam uma discussão sobre a utilização de casos de ensino em programas de formação inicial de professores. Para isso, utilizaram casos de ensino sobre duas vertentes: na primeira, realizando uma avaliação individual e coletiva de casos de ensinios já apresentados na literatura; na segunda, elaborando casos a partir de situações vivenciadas no âmbito escolar. Os casos poderiam ser elaborados entre pequenos grupos ou até mesmo de forma individual, mas a análise dos casos foi realizada em grupos. Nas análises, foi possível verificar que as futuras professoras apresentaram situações que evidenciavam suas

visões sobre a relação entre ensino e aprendizado e seus valores. Tais visões se expressavam na forma como se posicionavam sobre decisões tomadas e como isso interferia na sua prática como docente. As autoras defendem que este tipo de metodologia é muito eficaz principalmente no desenvolvimento da aprendizagem e pode ser um bom instrumento de ensino.

Em sua tese sobre casos de ensino e professores iniciantes, Nono (2005) objetivou investigar possibilidades dos casos de ensino enquanto instrumentos capazes de evidenciar e interferir nos conhecimentos profissionais de professores iniciantes. Ficou claro que os casos de ensino oferecem muitas possibilidades, principalmente por levarem à reflexão. Os participantes da pesquisa se mostraram muito abertos a essa prática e estavam sempre dispostos a melhorar sua prática profissional. Os casos de ensino possibilitaram também rever sua forma de ensinar, as metodologias utilizadas, identificar quais são os conhecimentos que eles deveriam ter para realizar as atividades e se relacionar com os alunos, avaliar o que a prática trouxe de experiências positivas e negativas e, dessa forma, compreender toda a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

No artigo de Braga (2007), o autor valeu-se dos casos de ensino para análise das práticas docentes, descrevendo as dificuldades encontradas pelos professores no início de carreira e trazendo a possibilidade de refletir sobre a prática a partir de situações por eles vivenciadas, auxiliando na efetivação do exercício do raciocínio profissional.

A dissertação de Domingues (2007) sobre formação de professores apresenta os casos de ensino como instrumento de pesquisa. Os resultados demonstram que professores dos anos iniciais puderam rememorar e verificar a importância da prática como elemento que conecta e conduz todo o percurso de ensino e aprendizagem, levando-os sempre a aprender e refletir sobre a docência.

No artigo de Rocha (2012), que aponta sobre a utilização de casos de ensino em curso de pós-graduação para reflexão sobre a prática, a autora apresenta que esse é um recurso ainda pouco utilizado, mas foi possível verificar que os participantes conseguiram experimentar a reflexão com o uso dos casos, levando-os a pensar sobre o desenvolvimento de sua carreira e criando uma identidade com sua prática docente.

Ainda sobre a utilização de casos de ensino na formação de docentes, há o artigo de Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012), que investigou e avaliou as potencialidades dos casos de ensino nos anos iniciais. Sabendo que eles são construídos através de situações/episódios vivenciados pelos docentes durante sua carreira, os autores concluem que o trabalho com esse recurso possibilita aos docentes conhecer, aprender e refletir sobre sua aprendizagem, possibilitando um olhar crítico reflexivo sobre a carreira. Este trabalho será

utilizado como elemento contribuinte na presente dissertação porque, além de proporcionar reflexão no momento da elaboração do caso, destaca a importância da reflexão sobre o processo de formação para a docência.

Siqueira e Ribeiro (2018) exibem em seu artigo os casos de ensino como possibilidade para a formação docente. A partir de um recorte de dissertação de mestrado, apresentam que os casos de ensino trazem à tona os sentimentos, preocupações, interações e a relação do pensamento com a reflexão da ação quando estão sendo construídos. As autoras defendem que a discussão entre pares leva o docente a trocar experiências passadas e perceber que muitas situações profissionais podem ser próximas, o que permite pensar em várias alternativas para uma única situação vivenciada em sala de aula. Concluem afirmando que são diversas as possibilidades do uso dos casos de ensino na formação docente e que muito pode ser discutido nas várias áreas e disciplinas da educação.

Na dissertação de Siqueira (2019), são apresentadas análises e reflexões sobre a prática docente. Utilizou como metodologia entrevistas, observação das aulas e dos registros diários das aulas e finalizou com a elaboração de casos de ensino, em um trabalho realizado com docentes da disciplina de música. É possível perceber o quanto as entrevistadas se envolveram na pesquisa, relatando o quanto foi importante a reflexão de suas práticas e como se sentiram valorizadas. Esse estudo servirá como base nesta pesquisa sobre as escolhas metodológicas, visto que utiliza casos de ensino para a reflexão da prática docente.

A seguir, retomaremos alguns trabalhos no desenvolvimento desta revisão bibliográfica, uma vez que os autores abordam as temáticas que dão embasamento teórico na pesquisa. Eles estão elencados em evolução legal do ensino da enfermagem, práticas docentes em enfermagem e casos de ensino como prática reflexiva docente.

2.2 Evolução legal do ensino da enfermagem

De acordo com Caverni (2005), o ensino técnico em enfermagem teve seu início no ano de 1966, por meio de autorização do Conselho Nacional de Educação na cidade do Rio de Janeiro. No entanto, a regulamentação para o exercício da profissão aconteceu somente no ano de 1986, de acordo com a Lei 7.498/86, regulamentada pelo Decreto-Lei n.º 94.406/87. O parecer n.º 171/66 foi emitido para autorizar o funcionamento do curso na Escola de Enfermagem Anna Nery e o parecer n.º 224/66 para a abertura no curso técnico na Escola de Enfermagem Luiza de Marillac.

Ainda segundo Caverni (2005), no estado de São Paulo, a primeira escola que ofertou o curso foi o Colégio Técnico de Enfermagem “Maria Pia Matarazzo”, porém o curso teve uma curta duração, entre os anos 1967 e 1972, formando poucos profissionais. Tal fato faz com que muitos acreditem que o primeiro curso técnico em enfermagem do estado de São Paulo seja o da Escola Técnica Estadual Carlos de Campos, curso este que ainda continua em funcionamento, sendo o primeiro a ocorrer no ensino público.

Os Incisos I e II, art. 7º da Lei 7.498/86 informam será concedido o registro profissional como técnico em enfermagem:

- I- o titular do diploma ou do certificado de Técnico de Enfermagem, expedido de acordo com a legislação e registrado pelo órgão competente;
- II- o titular do diploma ou do certificado legalmente conferido por escola ou curso estrangeiro, registrado em virtude de acordo de intercâmbio cultural ou revalidado no Brasil como diploma de Técnico de Enfermagem (BRASIL, 1987, n.p.).

De acordo com Ordine (2014), a criação da Lei 7.498/86 deixa definidas as categorias de profissionais de nível médio e graduandos, ficando então estabelecidas as categorias de Técnico em Enfermagem e Auxiliar de Enfermagem, determinando ainda que no prazo de 10 anos todo profissional sem qualificação específica não poderia mais atuar. Com isso, muitas escolas foram criadas com objetivo de dar qualificação aos profissionais, o que deveria ser realizada por enfermeiros capacitados para a função. Sabe-se, porém, que muitos não possuíam licenciatura ou formação pedagógica.

A Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seu artigo 47, que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual justificava a importância da formação técnica para o desenvolvimento do país, referia que "O ensino técnico de grau médio abrange os seguintes cursos: a) indústria; b) agrícola; c) comercial. Os cursos técnicos de nível médio não especificados nesta lei serão regulamentados dos diferentes sistemas de ensino" (BRASIL, 1961). Esta lei foi revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971, que tomava outras providências, mas não fazia nenhuma alteração no ensino técnico.

Nessa lógica, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9394/96 redefiniu a educação profissional, no sentido de que ela deveria conter diretrizes pautadas no processo tecnológico em curso na sociedade moderna. Estabelece, para tal fim, o exercício de competências e habilidades laborais, sedimentadas em bases tecnológicas, que favoreçam uma formação profissional comprometida com as questões sociais, éticas e humanas de uma coletividade (BRASIL, 1996).

A legislação que hoje regulamenta o setor é a Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e a Lei 11.741/2008 que altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

Os cursos de licenciatura em enfermagem tiveram seu funcionamento autorizado através do Parecer n.º 837/68 da Câmara de Ensino Superior, o qual concedia o título de licenciado para o enfermeiro bacharel, a fim de atender as demandas de formação para profissionais de nível médio entre auxiliares e técnicos em enfermagem. As primeiras turmas foram formadas por enfermeiras norte-americanas, pois as enfermeiras brasileiras ainda não possuíam formação específica.

Segundo Duarte (2009), a licenciatura em enfermagem permite ao enfermeiro capacitar-se para que seja possível utilizar procedimentos e técnicas de ensino-aprendizagem adequadas. O autor finaliza afirmando que os cursos algumas vezes não impulsionam e não levam o enfermeiro ao seu desenvolvimento como docente, trazendo uma falsa ilusão de desenvolvimento pedagógico ao enfermeiro.

2.3 Práticas docentes em enfermagem

Ao discorrer sobre formação pedagógica, Tobase e Takahashi (2004) afirmam que a formação pedagógica deve estar alicerçada em cinco pilares, sendo eles: “O que ensinar”, “por que”, “como ensinar”, “a quem ensinar” e “como resultou”. No primeiro pilar, o docente deve conhecer seu contexto escolar, o entorno e a sociedade, bem como saber qual é o seu papel para assim realizar suas atividades; o segundo pilar é sustentado na justificativa da prática pedagógica que será utilizada mediante ao conhecimento da realidade escolar; o terceiro pilar será responsável pelos tipos de metodologias selecionados e que sejam eficazes no processo de ensino-aprendizagem; o quarto pilar é fundamental para a prática docente pois ele será baseado no conhecimento do docente quanto aos alunos com os quais irá desenvolver suas atividades; por fim, o quinto pilar cuida da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, etapa de fundamental importância quanto avaliação de todas as etapas.

Para Ordine (2014), conhecer as etapas da formação pedagógica torna possível a reflexão docente sobre o desenvolvimento de suas atividades, fazendo com que, neste momento,

ele venha a tomar decisões que geram novas atitudes e mudanças para que o processo de ensino e aprendizagem seja realizado. Cabe ressaltar que os pilares servem como guias do trabalho docente, pois é fundamental a reflexão sobre a postura que o educador deve ter em sala de aula e como se pretende chegar ao resultado esperado.

Em sua pesquisa, Zabalza (2004) menciona que o professor, ao descrever as suas atividades enquanto docente, consegue refletir sobre sua prática. Ainda segundo o autor, entre as diversas formas para a reflexão da prática pedagógica está a utilização de diários de aula, no qual o docente faz registros sistemáticos, com uma certa regularidade, podendo ser diário, semanal ou até mesmo quinzenal, conforme sentir necessidade, relatando seus sentimentos e o que foi possível perceber durante a execução de seu trabalho e sua prática pedagógica.

Conforme Arantes (2018), a reflexão sobre processo de ensino e aprendizagem leva em consideração várias dimensões. Para tanto, é primordial que o docente tenha compreensão de “o quê” e “sobre o quê” ele deve refletir e, ademais, se torna ainda necessário conhecer as dimensões que cercam o processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento técnico está baseado e interligado com os saberes pedagógicos específicos da docência, ou seja, as formas e metodologias que devem ser utilizadas, como planejar, selecionar os conteúdos a serem trabalhados, os recursos didáticos adequados e a escolha oportuna para avaliação sobre o conteúdo trabalhado. Tudo isso é utilizado a fim de que os objetivos da aprendizagem sejam alcançados.

Mizukami (2004) afirma que a base de conhecimento para o ensino deve considerar compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições, componentes indispensáveis para que o docente seja capaz de promover o processo de ensino-aprendizagem dentro de diferentes contextos e níveis de ensino.

Shulman (2014) discorre sobre a base do conhecimento para o ensino dividindo-o em três categorias: conhecimento de conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico de conteúdo, o que trazem uma visão do ensino com base na compreensão, transformação, raciocínio, transformação e reflexão. O autor entende ser necessário responder a quatro questões reflexivas sobre a compreensão do processos de ensino-aprendizagem: Quais são as fontes da base de conhecimento para o ensino? Em que termos essas fontes podem ser conceituadas? Quais são os processos de raciocínio e ação pedagógicos? Quais são as implicações para a política de ensino e reforma educacional? Com esses questionamentos, é possível aferir como está sendo o caminho da educação reformada, com vista para qualidade e na busca por políticas de formação docente eficaz.

Sobre a base do conhecimento para o ensino, Shulman (2014, p. 203) afirma que estilo pessoal, eficácia na comunicação e domínio de conteúdo são apenas parte da base do conhecimento para um docente eficaz no ensino. Para o autor, “o ensino é trivializado, suas complexidades são ignoradas e suas demandas reduzidas. Os próprios professores têm dificuldades para articular o que sabem e como o sabem.”, o que demonstra que conhecimento docente é amplo e com muitas complexidades.

Quando Shulman (2014) discorre sobre a aptidão do professor para o ensino, demonstra que a transformação leva à compreensão de determinado assunto, sendo necessário possuir habilidades didáticas e ter clareza de suas práticas pedagógicas, ou seja, somente terá início o processo de ensino se o professor entender o que o aluno precisa aprender e de que forma deve ser ensinado.

Sobre as fontes da base de conhecimento, a primeira delas é a formação acadêmica nas áreas de conhecimento ou disciplinas, ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo. Faz-se necessário ao docente conhecer minimamente sobre o que será apresentado, a organização e estruturação do conteúdo, nunca deixando de questionar “quais são as ideias e habilidades importantes dessa área?”, para que o professor não apenas tenha profundidade na compreensão do conteúdo específico, mas também uma compreensão humanista da educação, e assim encaixar todo o aprendizado e proporcionar a nova compreensão do aprendizado.

A segunda fonte é o conhecimento pedagógico geral, ou seja, “como se ensina?”. Nela, é necessário traçar as estratégias para o alcance do ensino-aprendizado, bem como as metodologias de ensino. Nessa fase, deve-se compreender de como será colocado em prática o ensino, ou seja, é a etapa de ensinar e aprender ao mesmo tempo. O docente precisa conhecer o perfil dos alunos, saber como está estruturado o plano de ensino e como conduzi-lo, ou seja, realizar a gestão de sua sala, sendo necessário mais do que apenas ter conhecimento e domínio do mesmo para o alcance dos objetivos.

A terceira fonte é relacionada ao conhecimento de currículo. Aqui, é necessário saber em qual etapa encontra-se o ensino, tendo propriedade de todos os materiais e estruturas necessários para o desenvolvimento da prática docente.

A quarta fonte é a que envolve o conhecimento dos alunos e de suas características. Essa é a etapa onde o professor precisa saber “para quem se ensina”, sendo uma condição importante para traçar o perfil dos alunos, verificar como aprendem no individual e no coletivo e os conhecimentos prévios que os alunos possuem, e assim alcançar o objetivo pedagógico do aprendizado – e se for necessário, adaptar as metodologias de ensino de acordo com as características dos alunos.

A última fonte é o conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educacionais e seus fundamentos filosóficos e históricos. Nessa fase, é necessário saber como e para quem está se ensinando. O professor assume o papel de mediador do processo de ensino-aprendizado, de modo que o aluno seja capaz de construir o seu saber, mas ciente de que ele precisa possuir conhecimentos anteriores, pois somente desta forma conseguirá atingir o conhecimento científico.

Shulman (2014) cita as seis etapas que fazem parte do raciocínio pedagógico, que são norteadas por meio do ponto de vista do docente para fazer com que o ensino se torne eficaz: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e novas compreensões.

A compreensão é considerada o ponto de partida e a finalização de todo o processo do raciocínio pedagógico. No início do processo, o docente deve possuir a compreensão do que irá ensinar, qual metodologia e didática será utilizada, ou seja, ter clareza sobre o conhecimento pedagógico de conteúdo,

mas a chave para distinguir a base de conhecimento para o ensino está na interseção entre conteúdo e pedagogia, na capacidade do professor para transformar o conhecimento de conteúdo que possui em formas que são pedagogicamente poderosas e, mesmo assim, adaptáveis às variações em habilidade e histórico apresentadas pelos alunos (SHULMAN, 2014, p. 217).

Cabe ressaltar que, segundo Siqueira (2019), a compreensão nada mais é do que o docente demonstrar que está de acordo com o que foi entendido sobre o que ele deve ensinar. Isso é uma atividade que requer uma grande habilidade do professor, já que essa não é a única atividade desenvolvida em seu pensamento.

Conforme descrito por Shulman (2014), a próxima etapa é a da transformação. Neste momento, o professor vai demonstrar como ocorrerá o ensino do conteúdo, ou seja, como prepara sua prática como docente. É necessário apresentar quais serão os meios utilizados, a ideia, a escolha do conteúdo e como o será abordado, levando em conta a realidade da sua turma. Sempre que necessário, a abordagem passa por adaptações e ajustes visando o ensino e sua prática de acordo com essa realidade.

Ainda para Shulman (2014), a etapa da instrução é responsável por demonstrar a prática por meio da observação do ensino. Neste momento, o docente deverá deixar seu material organizado e apresentar como irá comandar sua sala de aula, além de explanar o conteúdo com explicações concisas, interagindo com os alunos por meio de participações, questionamentos e observando suas reações e aceitando elogios e críticas. O professor precisa ter clareza sobre o quanto sua interação com o aluno se tornou eficaz para atingir o seu objetivo, ampliando as

possibilidades de um aprendizado eficiente; essa ampliação é específica a cada aula e de cada professor.

Quanto à avaliação de suas práticas enquanto docente, é importante ressaltar que avaliar conduz o professor diretamente à reflexão, pois

entender o que um aluno entende requer um domínio profundo tanto do material a ser ensinado como dos processos de aprendizado. Essa compreensão precisa ser específica para cada matéria escolar e para tópicos individuais dentro da matéria. Isso representa outra forma de usar o que chamamos de conhecimento pedagógico do conteúdo (SHULMAN, 2014, p 221).

Ao refletir, o docente verifica a sua prática, pois consegue aprender com a sua experiência. Ele toma propriedade da complexidade do ensino, compartilhando seus saberes, verificando o que realmente foi ensinado e o que os alunos conseguiram aprender e o que foi acrescentado ao seu conhecimento.

Ao finalizar o ensino de determinado conteúdo, o professor é capaz de olhar para o que foi ensinado, o que o aluno aprendeu/vivenciou e o que ele, como docente, aprendeu, e

isso é o que faz um professor quando olha para o ensino e o aprendizado que acabaram de ocorrer e reconstrói, reencena e/ou recaptura os eventos, as emoções e as realizações. É por meio desse conjunto de processos que um profissional aprende com a experiência. Pode ocorrer sozinho, com a ajuda de dispositivos de gravação ou apenas com a memória (SHULMAN 2014, p. 221).

Shulman (2014) ainda discorre sobre a última etapa do raciocínio pedagógico: a nova compreensão, ou que podemos chamar de novo início. Ou seja, é nesse momento que o professor, com o uso de ações específicas como análise dos registros e discussão entre os pares, pode compreender, por exemplo, que o material preparado para uma determinada aula não é igual ao da próxima aula. Por mais que apresente o mesmo conteúdo em outras classes utilizando a mesma metodologia, os mesmos recursos didáticos ou formas de avaliação, ao refletir e já ter uma experiência, ele compreenderá a necessidade de que novas estratégias sejam utilizadas.

Ao discorrer sobre situações de ensino e aprendizagem que levam à reflexão, buscando solução dos problemas, o docente,

ao se posicionar ante situações de ensino e aprendizagem reais, simuladas ou fictícias, e tanto vividas pessoalmente quanto pelos colegas ou professores, o objetivo do estudante-professor é, por intermédio de suas reflexões, extrair informações relevantes da prática pedagógica, de modo a alimentar o conhecimento pedagógico do conteúdo e fazê-lo gerir a busca da solução dos dilemas e das situações-problema detectadas (MARCON, GRAÇA e NASCIMENTO, 2011, P. 269).

Ao realizar o levantamento dos trabalhos para a elaboração deste referencial teórico, foi possível verificar que o raciocínio pedagógico, em todas suas etapas, leva o docente a refletir e compreender que o conhecimento de conteúdo específico faz parte do aprendizado, mas a reflexão permite ao docente passar por um estado de formação dentro da sua prática pedagógica.

2.4 Casos de ensino como prática reflexiva docente

A utilização de casos de ensino vem tomando maiores proporções e sendo muito utilizada na área da educação. Podemos destacar as pesquisas realizadas por Shulman (2014) e Merseeth (2018), considerados os precursores do uso de casos de ensino como ferramenta metodológica para formação de docentes. No Brasil, destacam-se trabalhos realizados por Mizukami (2000), que também apontam que os casos de ensino são uma forma de obtenção de sucesso na formação de docentes.

A utilização de casos como prática de ensino tem se tornado um instrumento capaz de levar o docente à reflexão e ao mesmo tempo proporcionar formação pedagógica, conduzindo o professor a rememorar todo o seu processo formativo.

Para Rocha (2012), casos de ensino são um importante aparato pedagógico que possibilita o docente refletir sobre sua ação pedagógica. Podem ser elaborados e utilizados por docentes no exercício da função ou com futuros profissionais, pois são apresentadas situações com detalhes sobre a profissão, os dilemas ou situações novas, o que permite o estabelecimento da relação entre a teoria apresentada e o que realmente acontece na prática docente.

Os casos de ensino são, de acordo com Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012, p.405).

narrativas de episódios escolares que possibilitam aos seus usuários a reflexão da e/ou a partir da prática docente. Dentro dessa perspectiva, sinaliza-se que os casos de ensino têm-se constituído em uma importante ferramenta para o desenvolvimento profissional da docência.

Para Domingues, Sarmiento e Mizukami (2012), os casos de ensino apresentam características de uma história narrada, com enredo, e com ele pode ser apresentado um fato ou vários fatos, reais ou de ficção. Ao apresentar uma situação de conflito, é possível o docente estabelecer paralelos entre o seu conhecimento teórico e sua prática docente para discuti-la. Eles podem ser utilizados em todas as etapas da formação docente, seja na formação inicial ou continuada, com diversas temáticas e contextos diferentes. Neles é possível analisar, avaliar, problematizar e planejar. Podem apresentar o contexto escolar ou processo escolar, envolvendo

gestores, a comunidade, o aluno, o professor, um grupo específico na sala de aula ou toda ela, processos de ensino-aprendizagem, entre outros aspectos. Eles permitem provocar a inquietação e reflexão, sendo então uma ferramenta na formação de professores.

Mizukami (2000), em seu estudo, refere que os casos de ensino, ao serem analisados pelos docentes ou por seus pares, trazem a possibilidade de compreensão quanto às formas de ensino, perspectivas e problemas relacionados a educação, que são específicas em cada situação da prática pedagógica, capazes de auxiliar na reflexão da profissão docente e propondo estratégias para enfrentar os problemas e dificuldades relacionadas à prática da docência.

Ao escrever sobre casos de ensino, Merseth (2018) discorre que a discussão nos grupos de professores é uma forma de permitir e possibilitar o aumento do repertório, de vivenciar a troca de experiências no coletivo. Neste momento de reflexão, é possível reconhecer seus erros, suas facilidades e formas de realizar as atividades, com o objetivo de trazer melhoria e ainda receber novos olhares e contribuições para que novas ideias e reflexões sejam experienciadas.

Para Merseth (2018), são necessárias as discussões sobre os casos de ensino, e para que aconteçam de forma exitosa, é necessário que a comunidade de aprendizagem esteja preparada e configurada para tal discussão.

Para tanto, é necessário conhecer e respeitar as diferentes formas de olhar, saber ouvir e acolher o que foi compartilhado, além de saber falar na hora certa. Quando essa discussão ocorre em um grupo numeroso de pessoas, é necessário posteriormente que o docente realize uma reflexão individual para que seja possível compreender fatos que às vezes foram ocultados e algumas situações que pareciam ser insignificantes e precisam ser utilizadas na construção dos casos de ensino.

Em seus estudos sobre os casos de ensino, enfatiza que

ao longo de todo o processo, os participantes devem tentar refletir, além de estar sensíveis ao exterior. Aprender com o método de casos pode ser uma forma extremamente poderosa e agradável de adquirir novos conhecimentos e crescer como profissional. [...] Na escolha de um caso, o facilitador deve ter claro o objetivo da discussão, antecipar os caminhos que ela pode tomar e considerar o perfil, os interesses e os conhecimentos dos participantes, para planejar a probabilidade de surgirem certos tópicos. Preparar e conduzir uma discussão de caso requer um trabalho significativo. O facilitador tem de estar bem familiarizado com o caso, entendendo os personagens, suas crenças e posições e refletindo sobre a influência do contexto e os possíveis pontos de dilemas ou tensões. Precisa, também, identificar relações políticas e de poder entre os participantes e pensar em alternativas plausíveis de resolução (MERSETH, 2018, p. 15).

Com isso, é possível criar um ciclo de reflexão em relação à prática docente, conforme apontado por Shulman (2014), quando cita que a base de conhecimento sobre a docência é o alicerce do início da compreensão, passando posteriormente pela transformação. Assim, ele se

instrui e faz uma avaliação de como conseguiu se desenvolver. Nesse momento, ele já está refletindo sobre a prática.

Zeichner (1993), ao apresentar os professores como práticos reflexivos demonstrando a riqueza de conhecimentos que possuem dentro de suas experiências, sendo bons professores, refere que,

o processo de compreensão e melhoria do seu ensino deve começar pela reflexão sobre a sua própria experiência e que o tipo de saber inteiramente tirado da experiência dos outros (mesmo de outros professores) é, no melhor dos casos, pobre e, no pior, uma ilusão. Para ele o professor que consegue refletir, compreendendo e melhorando seu ensino através da reflexão (ZEICHNER, 1993, p. 17).

Para Domingues (2007), se manter reflexivo é necessário, e o professor deve utilizar conhecimentos teóricos associados à sua prática cotidiana. Esse processo de aprendizagem não acaba, ele se reconstrói, ou seja, se ressignifica por meio das experiências. Para esse autor, a utilização de casos de ensino é notoriamente uma prática reflexiva, pois auxilia os docentes a tomarem consciência sobre a sua prática e “[...] dessa forma, refletirem sobre elas, minimizando a distância e/ou a ruptura entre a reflexão e a ação.” (DOMINGUES, 2007, p.100).

Os casos de ensino são estimuladores de reflexão na carreira docente, criados para analisar situações desde o início da carreira e durante seu o caminho/trajetória. São de fundamental importância na formação inicial e na continuada, pois o processo de aprendizagem é articulado em todos esses momentos da carreira docente. Cabe ressaltar que em cada dimensão ele tem uma finalidade, mas o foco do uso dos casos de ensino sempre busca o desenvolvimento profissional, sendo então possível compreender e construir uma carreira docente, articulando o movimento de socialização de saberes que se inicia no nascimento, pois é a partir desse momento que se iniciam as aprendizagens.

2.5 Ensino remoto e seus desdobramentos na Pandemia do COVID-19

No início de 2020, exatamente em 17 de março foi decretado situação de emergência e crise sanitária no Brasil devido a pandemia do Covid-19, doença esta que se apresenta com sintomas de uma síndrome gripal, provocada pelo vírus do SARS-CoV-2, sendo ele de alta transmissibilidade, tomando grandes proporções. Medidas de isolamento social, fechamento das escolas e mudanças no mundo do trabalho foram alguns dos desafios trazidos pela doença, o que gerou agravos em situações econômicas e financeiras e o sistema educacional foi com toda certeza um dos setores mais afetados (PINHO *et al.*, 2021).

Appenzeller *et al.* (2020) explica sobre o ensino remoto emergencial é,

“caracterizado pela mudança temporária do ensino presencial para o ensino remoto. O ensino passa, em um momento de crise, como no caso da pandemia da Sars-CoV-2, para totalmente remoto, e todas as orientações e todo o conteúdo educacional são ministrados em plataformas à distância” (APPENZELLER et al., p.4, 2020)

Conforme apresenta Lunardi (2021) o governo emitiu pareceres e toda a população precisou se adaptar e reorganizar o trabalho em Home Office, pois, nesse momento, escolas, comércios e empresas estavam fechados e a única forma do aluno ter acesso a seus professores era de maneira remota. A pandemia evidenciou ainda mais as desigualdades sociais e trouxe ainda alterações emocionais e muito problemas de saúde mental. As mudanças foram repentinas e sem planejamento, pois neste momento toda a população encontrava-se dentro de suas casas, convivendo apenas com os moradores e os espaços precisaram se adaptar para receber o trabalho e as aulas.

Estratégias emergenciais foram implantadas para a continuidade das aulas, visto que neste momento, não se conhecia exatamente o comportamento do vírus, mas, já sabíamos de sua rápida propagação, a gravidade em que se encontravam os doentes, muitas mortes e da não existência de um tratamento eficiente, o que torna o distanciamento social um dos meios para conter a disseminação da doença. Com isso, estratégias emergenciais foram implantadas para a continuidade das aulas e assim iniciou o trabalho remoto (TR), sendo ele desenvolvido nas residências com uso de tecnologias e ferramentas virtuais, pautada em decretos emitidos pelo Ministério da Educação, validando e incorporando o ensino remoto emergencial como parte da carga horária para o ensino (PINHO *et al.*, 2021).

Apesar da implantação recente desses processos, com pouco conhecimento sobre suas características ou impactos, algumas consequências imediatas têm sido apontadas: ampliação da jornada de trabalho; precariedade das condições laborais adaptadas nos próprios domicílios; aumento das despesas financeiras com o custeio dos instrumentos de trabalho e insegurança generalizada. Com isso, além do medo de se infectarem, os/as docentes enfrentam novos desafios decorrentes das atribuições profissionais e familiares no espaço limitado da casa, com impactos potenciais na saúde física e mental (PINHO *et al.*, p. 3, 2021).

Com essas mudanças e adaptações necessárias para o trabalho remoto, foi necessário apresentar aos professores e alunos recursos tecnológicos por meio de aplicativos, mas em contrapartida era necessário que o aluno tivesse minimamente disponível um recurso tecnológico como celular, tablet ou notebook para participar das aulas, síncronas ou assíncronas.

O trabalho remoto exigiu dos professores paciência, dedicação e muita criatividade, pois naquele momento os alunos não estavam juntos em uma sala de aula. Foram necessárias as

transmissões ao vivo, para que as distâncias fossem diminuídas e para que professores e alunos estivessem em constante contato (Lunardi et al., 2021).

Para Magalhães (2021), todo o processo desencadeado pela pandemia deixou evidente a desigualdade social, pois além de não terem equipamentos, muitos alunos tiveram familiares doentes, perda de trabalho. Além desses problemas tecnológicos, alguns alunos passaram a ter problemas com a alimentação pois era na escola que recebiam sua única refeição diária. Sem segurança física, mental e direito à saúde e alimentação, para um número significativo de alunos, aprender se tornou quase impossível.

Macedo (2021), em seu estudo, aponta que possuir apenas o acesso à internet e ter equipamentos disponíveis para participar nas aulas não é suficiente, pois o usuário também precisa saber manusear e ter conhecimento para utilizar as tecnologias de maneira correta para favorecer o processo de ensino e aprendizado.

Appenzeller *et al.* (2020) refere que as novas estratégias pedagógicas adotadas foram desafiadoras tanto para docentes quanto para os alunos, acarretando problemas de saúde mental em decorrência das jornadas longas de trabalho e planejamento e de horas de estudo dos alunos. A comunidade acadêmica passou a vislumbrar uma preocupação grande quanto a garantir acesso a todos os alunos e “a experiência de protagonismo dos alunos na atuação em relação ao ensino remoto emergencial é fator determinante para o sucesso do ensino nos tempos de pandemia.” (APPENZELLER et al., p.4, 2020).

A elaboração de trabalhos com a temática do ensino remoto está apenas começando. Ainda temos a necessidade de avaliar as implantações emergenciais ocorridas no período da pandemia e verificar as potencialidades, fragilidades e desigualdades para que assim realmente possamos atrelar o uso de recursos tecnológicos em nosso cotidiano com muita segurança, promovendo um novo olhar para o ensino.

3 METODOLOGIA

Segundo Minayo (2001), a pesquisa qualitativa parte de pressupostos de que a realidade não pode ser analisada por meio de análise estatística, ou seja, quantificada e respondendo a questões específicas. Ela deve trabalhar significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, demonstrando assim uma relação entre processos e fenômenos.

Godoy (1995) discorre que, para a pesquisa qualitativa, é importante o contato direto e prolongado do pesquisador com a realidade a ser estudada. Afirma ainda que a pesquisa qualitativa não é considerada ponto de partida hipóteses já estabelecidas *a priori*. Ou seja, não se busca dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições; pelo contrário, partem de questões ou focos de interesses amplos e, durante o processo de investigação, seguem uma direção.

3.1. Participantes

Essa pesquisa teve como população três docentes enfermeiros que compõem o quadro de profissionais do curso técnico em enfermagem de uma Escola Técnica Estadual do Estado de São Paulo localizada no Vale do Paraíba paulista. A seleção dos docentes se deu pelo tempo de experiência na profissão, sendo um iniciante, outro no meio da carreira docente, e por último um docente no final da carreira. Não foi realizada a pesquisa com todos os docentes da instituição por entender que com três entrevistados os dados seriam suficientes para a elaboração dos casos de ensino após as entrevistas e observações da prática docente, propiciando responder o objetivo da pesquisa.

A seleção da instituição foi devido à proximidade e acesso da pesquisadora aos docentes e porque os casos de ensino eram ainda um tema pouco abordado e explorado na prática de docentes de curso técnico profissionalizante em enfermagem. Foram incluídos neste estudo docentes contratados por prazo indeterminado ou determinado, que possuem formação acadêmica em enfermagem, Licenciatura, Pós-graduação Lato Sensu (especialização) e Stricto Sensu (mestrado e/ou doutorado), e teve como critério de exclusão o profissional que não desejasse fazer parte da pesquisa.

3.2. Instrumentos de Pesquisa

Para a realização da pesquisa, foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado⁵. Segundo Lakatos e Marconi (2003), a entrevista proporciona um momento de encontro de duas pessoas com o objetivo de colher informações sobre um assunto específico, sendo tal conversa de caráter profissional, e considerada um procedimento de investigação social a fim de coletar dados que levantem problemas para diagnóstico ou realizem um tratamento de um problema social. Quanto à entrevista semiestruturada,

o entrevistador tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada. É uma forma de poder explorar mais amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 197).

Segundo Minayo (2001), a utilização de entrevistas pode possibilitar dados primários e secundários. Os primários fazem parte dos objetos em pesquisas qualitativas, que são aqueles coletados entre diálogos, fazendo com que o entrevistado faça uma reflexão. Esses são os dados subjetivos, pois só é possível conseguir se houver participação efetiva do pesquisador em querer contribuir com o desenvolvimento do trabalho. Aqui, é possível verificar o processo social ao qual está inserido, verificando sua crença, suas atitudes, pensamentos e até mesmo seu sentimento diante das indagações. Já os secundários são aqueles que exigiriam outros meios de serem pesquisados, como documentos, dados estatísticos, registros, entre outros.

Para Lakatos e Marconi (2003), entre as vantagens da utilização da técnica de entrevista, destacam-se: o poder ser utilizada com qualquer pessoa; a flexibilidade, já que o entrevistador pode repetir a questão e reformulá-la de uma nova maneira, ou explicá-la, para garantir que o entrevistado esteja entendendo; a oportunidade de observar expressões e gestos; a possibilidade de obtenção de dados que não podem ser encontradas em fontes documentais; conseguir dados mais precisos que podem ser muito relevantes para o trabalho.

A entrevista possui também algumas desvantagens ou limitações, como falha na comunicação entre entrevistador e entrevistados, mas que podem ser diminuídas ou até mesmo superadas, já que, ao serem detectadas, podem ser modificadas e adaptadas, de modo que atinja o objetivo. Outra possível desvantagem é quando o entrevistado tem medo de que sua identidade seja revelada. Caso o entrevistado não esteja tão disposto a conceder entrevista, esses dados podem não conter informações suficientes para o trabalho, correndo o risco até mesmo de serem influenciados em sua resposta, pela forma como foi questionado.

⁵ Apêndice A

Após a realização das entrevistas, foram realizadas observações de cinco a sete aulas dos professores participantes, seguindo um roteiro de observação⁶. Durante esse processo, foram feitos registros em um diário de campo, o que possibilitou uma análise sobre a gestão da sala de aula, planejamento e metodologias e culminou na elaboração de casos de ensino a partir dos incidentes críticos levantados.

A observação participante é descrita por Vieira (2009, p.13) como o método onde o pesquisador passa a integrar a pesquisa. Nesse tipo de método, há a possibilidade de demonstrar ou não o seu papel como pesquisador. Portanto, a escolha trará resultados que podem ser positivos ou negativos; as dificuldades ocorrerão caso seja exposto que se está realizando um estudo científico do grupo. “[...] O fenômeno que pretende estudar pode ser alterado pelo fato de as pessoas se sentirem vigiadas” (VIEIRA, 2009). Em contrapartida, caso sua função não seja apresentada claramente e apenas permaneça como participante, as pessoas estarão sendo enganadas.

Ainda Segundo Lüdke e André (1986, p.28), a observação participante proporciona ao pesquisador a adoção de estratégias diversas de pesquisa, como análise de documentos, realização de entrevistas, participação direta e observação total, tendo seu envolvimento na situação a ser estudada, não simplesmente pela observação, mas por todo o conjunto possível de utilização de técnicas metodológicas.

Quanto aos registros nos diários de campo, Zabalza (2004, p.16) discorre que o uso de registros em diário de campo é uma ferramenta que permite coletar dados com muita riqueza de informações, sendo um potencializador e auxiliador para o desenvolvimento profissional, e permite uma “sistematicidade das observações recolhidas. A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos.”

3.3. Procedimentos para Coleta de Informações (dados)

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté⁷, tendo sua aprovação sob número do parecer 4.402.312 em 16 de novembro de 2020. Para envio ao comitê de ética, foi realizado contato com a instituição⁸ para explicar o objetivo da pesquisa e solicitar permissão para sua aplicação. Após autorização⁹, ocorreu o primeiro contato

⁶ Apêndice B

⁷ CEP-UNITAU

⁸ Anexo A

⁹ Anexo B

individual e pessoal com os docentes enfermeiros. Nesse contato, eles foram apresentados à pesquisa e seus objetivos, e posteriormente foi realizado um convite eletrônico, no qual constava uma carta de apresentação¹⁰ do presente estudo e solicitação de data e horário para realização da entrevista por meio do aplicativo *Google Meet*.¹¹

Foram enviados convites inicialmente a quatro docentes do curso técnico em enfermagem. Os convites foram enviados a esses docentes pois eles lecionam aulas práticas e teóricas, o que tornaria possível a realização da pesquisa e o alcance do objetivo. O convite foi aceito por todos os quatros docentes, porém como um dos docentes informou que estava aguardando a publicação de sua aposentadoria e por entender que poderia não concluir todas as etapas do trabalho, a pesquisa então foi realizada com as outras três professoras. Com as contribuições dessas participantes já teríamos dados suficientes para a realização do trabalho.

Após seleção dos docentes enfermeiros, as entrevistas foram realizadas por meio virtual com uso do aplicativo *Google Meet* em consequência da pandemia do COVID-19, que levou à adoção de medidas sanitárias para a contenção da transmissão do vírus. Foram tomadas medidas de isolamento e distanciamento social, razão pela qual as atividades presenciais escolares estavam suspensas ou com retorno gradual de acordo com as condições de saúde da região.

No dia e horário previamente agendado, a pesquisadora apresentou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE¹² – que assegura o anonimato do investigado, também enviado por meio eletrônico para assinatura das participantes e devolução à pesquisadora, para então prosseguir com a entrevista¹³. Esse primeiro encontro foi iniciado com uma conversa informal, a fim de deixar a relação entre pesquisador e pesquisado mais próxima e confortável. Foi utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado; inicialmente traçamos o perfil das docentes participantes e cada entrevista foi gravada e armazenada em mídia digital.

A primeira etapa do questionário continha informações relevantes para a pesquisa, como nome, idade, formação e tempo na docência de enfermagem. Com a conversa iniciada, seguimos para a entrevista com um roteiro semiestruturado. Tal roteiro abordava questões relacionadas à sua prática pedagógica, metodologias, recursos utilizados para suas aulas, dificuldades iniciais e atuais na carreira docente, o trabalho com o ensino remoto e métodos de avaliação e recuperação.

¹⁰ Apêndice C

¹¹ *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. Permite a realização de reuniões online por meio de link, tanto pelo computador quanto dispositivos móveis. Possui a interface leve e rápida, possibilitando a interações de várias pessoas ao mesmo tempo.

¹² Anexo B

¹³ Apêndice A

As entrevistas, depois de gravadas, foram transcritas a fim de registrar as informações coletadas e assim serem analisadas. Com a proximidade e cumplicidade entre as docentes participantes e a pesquisadora, procedemos para a etapa seguinte, que é a de observação das aulas.

Foi realizada a observação¹⁴ de uma sequência de cinco a sete aulas de cada docente; cada aula tem duração de 48 minutos, sendo que em um mesmo dia de pesquisa, chegamos a observar até três aulas da mesma docente, com o intuito de contemplar uma sequência de aulas para a referida pesquisa. Os registros destas observações foram realizados em um diário de campo, que seguia um roteiro de observação da prática pedagógica docente, dividido em três eixos: primeiro de planejamento, posteriormente de desenvolvimento pedagógico e metodologia e finalizando com as impressões do pesquisador enquanto observador participante.

Nessa etapa, o planejamento era para que as observações fossem realizadas presencialmente em sala de aula, para que a pesquisadora conseguisse captar e registrar todas as suas impressões quanto às práticas das docentes. No entanto, isso não foi possível, visto que devido à pandemia da COVID- 19, o retorno dos alunos na escola era facultativo e só poderiam estar presentes no máximo 35% dos alunos por dia. Os docentes que neste momento se enquadrassem no grupo de risco permaneciam no ensino online, e os docentes que poderiam estar na unidade escolar contavam com a presença destes alunos que estavam seguros para frequentar a aula. Por terem certa dificuldade com o ensino online, eles eram divididos em grupos e seguiam uma escala elaborada pela direção; os demais continuavam acompanhando a aula de forma online, ou seja, no ensino híbrido. No entanto, foi possível acompanhar apenas um dia de aula presencial, pois o estado de São Paulo regrediu, colocando todos os municípios numa fase emergencial onde o ensino presencial não poderia ocorrer.

Mediante essa situação, as observações foram realizadas durante as aulas online pelo aplicativo *Microsoft Teams*¹⁵; essa foi a forma encontrada para que a pesquisa pudesse prosseguir. As aulas com as reuniões online são gravadas, de modo que o aluno que não tenha acesso no momento da aula possa ter a explicação do conteúdo disponível. Isso também possibilitou à pesquisadora retomar a gravação caso alguma situação tivesse ficado em aberto quanto às observações.

A observação possibilitou, no desenvolvimento do trabalho, uma reflexão da prática realizada pelas docentes, sendo possível levantar aspectos apontados por elas durante a

¹⁴ Apêndice B

¹⁵ *Microsoft Teams* é um dispositivo de comunicação desenvolvido pela Microsoft que ajuda a conduzir a transição para o ambiente online inclusivo ou a aprendizagem híbrida, a gerar confiança com as ferramentas de aprendizagem remota e manter o estudante envolvido.

entrevista, e que ficam evidentes durante a sua prática. Assim, foi possível levantar os incidentes críticos e elaborar os casos de ensino, o que caracteriza a próxima etapa da pesquisa.

Após a observação das aulas, foram elaborados casos de ensino e cada caso se relaciona a incidentes críticos da prática das docentes. O primeiro caso¹⁶ elaborado trata do desafio do ensino online. O segundo caso discorre sobre as adaptações e interações das aulas online e gestão da sala de aula remota. Já o terceiro caso de ensino aborda os seminários em grupos realizados de forma online. O quarto e quinto casos de ensino foram elaborados abordando as dificuldades dos docentes e alunos decorrentes das aulas remotas. Todos os casos têm como objetivo levar o professor à reflexão de sua prática.

3.4. Procedimentos para Análise de informações (dados)

Os dados da entrevista e dos diários de campo foram analisados à luz da literatura sobre a temática em questão. A análise de conteúdo foi feita segundo Bardin (2016), a qual é responsável por combinar diversas técnicas de categorização, definidas como:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise é composta por três fases: a primeira, uma pré-análise do material, partindo para a segunda fase, que é a exploração do material e finalizando na terceira fase, que é o levantamento dos resultados, inferência e interpretação.

Quanto à análise de conteúdo, ela visa “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 2016, p. 44).

Para cada participante da pesquisa, foi dado um nome fictício, com o objetivo de manter o anonimato. Cabe ressaltar que todos os dados obtidos digitalmente estão sob a responsabilidade da pesquisadora, devendo assim permanecer pelo prazo de cinco anos, conforme previsto nos critérios estabelecidos para as pesquisas acadêmicas em nível de Mestrado e Doutorado. Após o prazo estabelecido, serão inutilizados.

¹⁶ Apêndice D

Ainda sobre a análise de conteúdo, Bardin (2016, p. 94) destaca que “cada pessoa se serve dos seus próprios meios de expressão para descrever acontecimentos, práticas, crenças, episódios passados, juízos”.

Após as entrevistas, foi o momento de realizar as observações das aulas, devidamente registradas em Diário de Campo, o que permitiu analisar as práticas das professoras e levantar os incidentes críticos. Esses incidentes permitiram a construção de casos de ensino, os quais foram encaminhados às professoras participantes para que pudessem fazer sua avaliação e, se necessário, alterações em seu conteúdo. Esse movimento objetivou também favorecer a reflexão de sua prática quanto docente.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresentaremos a análise e discussão dos dados obtidos na pesquisa. A partir da análise do conteúdo das entrevistas e dos registros realizados no Diário de Campo durante as observações da prática dos docentes enfermeiros, foi possível organizar seus eixos de análise.

No quadro a seguir, apresentamos uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa em relação à sua formação acadêmica e tempo na docência. A fim de preservar o anonimato dos participantes e de todos os atores escolares por eles mencionados, adotaremos nomes fictícios.

QUADRO 05 – Caracterização dos Participantes

Professor	Idade	Formação Acadêmica	Tempo na Docência
Helena	55 anos	Graduação em Enfermagem Pedagogia Especialização em Saúde da Família Especialização em Docência para o ensino técnico e superior	23 anos
Fernanda	47 anos	Graduação e Licenciatura em Enfermagem Pedagogia Especialização em Docência para o ensino técnico e superior Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Mestrado Profissional em Educação	19 anos
Mariana	37 anos	Graduação e Licenciatura em Enfermagem Especialização em Enfermagem do trabalho Especialização em Docência para o ensino técnico e superior Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional Especialização em supervisão, direção e orientação educacional	07 anos

Fonte: Dados das entrevistas com as docentes. Elaborado pela autora, 2021.

A professora Helena tem 55 anos de idade, dos quais 23 são de docência no ensino de enfermagem, apenas de atuação no ensino técnico profissionalizante; seu grau máximo de instrução é de especialização. A professora Fernanda tem 47 anos de idade, 19 anos de docência no ensino técnico profissionalizante em enfermagem e 3 anos no ensino superior; seu grau máximo de instrução é o de Mestre em Educação. Já a professora Mariana é a mais nova do grupo de entrevistadas, tem 37 anos de idade, 7 de docência no ensino técnico profissionalizante em enfermagem e 3 no ensino superior; seu grau máximo de instrução é o de especialista. As

três têm em comum a graduação em enfermagem e possuem especializações na área da saúde e em diferentes áreas da educação.

A seguir apresentaremos os três eixos e temas de análise, elaborados a partir das entrevistas e observações. Foram definidos os seguintes eixos: preparo e desenvolvimento pedagógico, desafio do ensino remoto e dilemas da carreira docente. Para a análise e discussão dos dados, baseamo-nos em autores como Shulman (2014); Tardif (2013); Zabalza (2004); Nóvoa (2017); Mizukami (2004) e Merseth (2018). O Quadro 6 apresenta os eixos de análise e os conteúdos abordados em cada um deles.

QUADRO 06 – Eixos de Análise

Eixo 1 - Preparo e Desenvolvimento Pedagógico
Formação pedagógica Exercício da docência Materiais e recursos para prática docente Elaboração do plano de aula Avaliação do ensino-aprendizado
Eixo 2 - Desafio do Ensino Remoto
Dificuldades e adaptação Tecnologia e participação dos alunos
Eixo 3 – Dilemas da Carreira Docente
Ingresso na carreira docente Trajetória profissional Apoio dos pares e troca de saberes Realização e atualização profissional

Fonte: Elaborado pela autora, 2021.

4.1. Preparo e desenvolvimento pedagógico

Abordaremos, nesta seção de nosso trabalho, a formação pedagógica, exercício da docência, materiais e recursos para a prática docente, elaboração do plano de aula e avaliação do ensino aprendido. São itens que compõem as etapas da entrevista e observação das aulas.

Quanto à formação pedagógica para a docência, é comum a todas as docentes a graduação em enfermagem, requisito mínimo para a o exercício da docência em enfermagem. No entanto, as participantes da pesquisa foram em busca de complementação dos estudos para o aperfeiçoamento para o seu desenvolvimento profissional.

A professora Helena é a que possui maior tempo de exercício na docência e na área da educação. Coursou Pedagogia e docência para o ensino técnico e superior; já a professora Fernanda é Mestre em Educação, pedagoga e relatou que ao cursar licenciatura achou que aprenderia a se desenvolver e aprimorar para o exercício da docência, porém não foi isso que ocorreu. Ainda relatou que a licenciatura não acrescentou muita coisa para ela, pois era um curso cheio de teoria e sem mostrar a prática. A professora Mariana é a que possui menor tempo de prática enquanto docente; buscou se especializar na área da educação com especializações em Psicopedagogia, docência para o ensino técnico e superior, e na área da gestão e supervisão de educação.

“A licenciatura não acrescentou nada, a licenciatura tem uma coisa que ficou muito gravada na minha cabeça ela serviu para uma coisa o dia que a professora foi no quadro e falou toda vez que você começar a escrever uma coisa no quadro né você vai no sentido do quadro, você nunca começa daqui pra cá, você nunca faz o contrário para não confundir a cabeça do aluno foi tudo o que eu gravei [...] a única coisa que foi importante porque todo o tempo uma metodologia muito muita teoria filosófica nada de vivencia prática de mostrar o que que é dar aula porque para mim a licenciatura ela ia ensinar o que que é dar aula eu não quero saber de teoria de filósofo de historinha, pode até ter este embasamento teórico mas a prática sinto muito muito então isto são duas coisas assim que na minha trajetória eu sofri por não saber o que era para eu fazer.” (Professora Fernanda)

Em se tratando do exercício da prática enquanto docente, a fala da professora deixa claro que, ao concluírem o curso, não estão sendo preparados para a função. Conforme refere Tardif (2013), a relação entre a prática e a experiência é o que levará o docente a avaliar a formação recebida ao longo do desenvolvimento de sua carreira, pois é a partir dos saberes experienciais que o professor construirá modelos de excelência profissional, ou seja, é sabendo da prática.

Ainda no início da carreira, quando as docentes foram questionadas se estavam preparadas para a função, as professoras Helena e Fernanda afirmam que não, que o preparo vem apenas com o tempo e com a prática. Já a professora Mariana fala de dificuldades e que se sentia apta para o exercício da profissão.

Olha, é... não! Não tinha! Em primeiro lugar porque não era meu objetivo, né? Só que quando você vai ganhando maturidade profissional você vai percebendo que a educação ela está infiltrada até fora das salas de aula, até

no seu ambiente de trabalho independente dele ser,[...]na escola educacional ou não, porque você acaba trabalhando toda a sua equipe, né? É... não estava preparada! Não estava preparada! (Professora Helena)

De jeito nenhum. (Professora Fernanda)

Eu tive algumas dificuldades né, mas eu sentia é que eu estava apta né que era uma questão de tempo para desenvolver melhor as questões pedagógicas mas eu não me sentia despreparada não vou dizer 100% preparada, mas eu me sentia apta. (Professora Mariana)

Os cursos de graduação em enfermagem, no contexto geral, preparam os profissionais para o exercício técnico e prático da profissão. Não possuem disciplinas específicas sobre didática e pouco explora a possibilidade do exercício da profissão na docência. Contudo, ao se formar e tendo a possibilidade de se tornar professor, o profissional verifica que não está preparado para a função, assim ingressando e construindo sua carreira com base no que foi apresentado durante sua vida acadêmica.

Shulman (2014, p.207) discorre sobre o ensino da docência no qual exige-se do professor nível superior, sendo este um componente da comunidade acadêmica, e conhecer sobre a sua prática. “Ele ou ela deve entender as estruturas da disciplina, os princípios da organização conceitual e os princípios da investigação que ajudam a responder a dois tipos de perguntas em cada área de conhecimento: quais são as ideias e habilidades importantes desta área?”

Ainda sobre se tornar professor e estar formado e preparado para tal função, Tardif (2013) discorre que as formações devem ser pautadas nos saberes e na produção de saberes, sendo que estes pilares se somam, mas não é possível de se separarem. E quanto à prática da docência, o professor não deve apenas saber sobre educação; é necessário movimentar diversas fontes de saberes, os quais chamamos de saberes pedagógicos. Com eles, é possível refletir sobre a prática educativa.

Fazendo uma ligação entre estar preparado e a condução da sua sala de aula, durante a observação da aula da professora Helena, ao explicar como desenvolveria a aula e como deveriam finalizar a entrega da atividade, podemos ler no diário de campo:

Ela então fala que hoje abordará sobre a atuação do técnico em enfermagem no centro cirúrgico. Eles vão juntos assistir a uma live e entregar um relatório de entendimento. Reforça que eles precisam entender o que é um relatório: é o que eles entenderam e não cópia de textos do Google. “Eu quero relatório sobre o que vocês entenderam. Certo, pessoal?” Nesse momento, ninguém responde e a professora diz: “Nossa, eu estou sozinha?” (Diário de Campo- Registro da Observação- Professora Helena)

Podemos perceber que a professora, mesmo hoje, com muitos anos de experiência, prepara suas aulas e consegue detectar as dificuldades dos alunos. Ela disse que no início de sua carreira docente não se sentia preparada para a função, mas hoje consegue verificar as dificuldades dos alunos e propor que eles cumpram corretamente as atividades, mas ela não explica claramente aos alunos o que realmente é para ser feito.

Ao abordar as docentes quanto às suas metodologias de ensino, materiais e recursos disponíveis, é possível visualizar que elas, mesmo com formações em épocas e instituições diferentes, utilizam equipamentos e recursos de apoio semelhantes.

Eu preparo aula com slides, eu trabalho a parte de algum documentário, algum filme pertinente ao conteúdo. Eu trabalho anotação em quadro branco, então eu ainda tenho esse hábito de trabalhar com eles também. (Professora Helena)

Elaboro as aulas, a maioria em slides. Eu estudo, eu sempre procuro pesquisar se tem alguma coisa para atualizar e eu sempre estudo a minha aula antes de ministrar. (Professora Mariana)

Meu material é Power Point e eu procuro sempre disponibilizar para os alunos algum material de apoio para eles. Geralmente eu utilizo esse material de apoio na preparação da aula porque se ele começar a ler o que está lá no Power Point e ele começar a ler o material de apoio, ele vai ver que ter uma relação, que o que foi preparado tem na íntegra ali. O material de apoio dele é uma aula expositiva. E eu procuro sempre adicionar um vídeo, alguma coisa com uma outra dinâmica para não ficar também uma coisa muito cansativa. (Professora Fernanda)

Tardif (2013, p. 39) discorre que “em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativo às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

É possível verificar que os docentes preparam e organizam suas aulas, apoiando-se em recursos tecnológicos, mas também com materiais de apoio, com o objetivo de alcançar o objetivo da aprendizagem.

Como é possível verificar, as professoras planejam e organizam suas aulas, mas é unânime em suas falas que, ao terem iniciado na docência, não possuíam nenhum conhecimento do que era o plano de ensino e que isso foi um fator muito decisivo para que procurassem se aprimorar no exercício da profissão.

É de fundamental importância para o docente ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, mas é necessário que o professor possua os domínios da profissão, como o conhecimento do

currículo, ou seja, como desenvolver o trabalho da docência, conforme pode ser verificado na fala das docentes:

É... primeira coisa, fazer plano de aula, eu não conseguia preparar meu plano de aula, eu registrava no caderno o que eu ia dar, mas eu não tinha uma visão, um preparo de como que era, você montar o teu plano de aula. Por que o que acontecia? Por a gente estar iniciando, sempre tem uma colega que fala “não, mas é assim, é mais ou menos assado”, então vai te orientando. Mas você não consegue ter realmente uma visão do que é. (Professora Helena)

Eu não sabia o que era plano de trabalho, eu aprendi. Não tinha ideia do que eram competências, habilidades e bases tecnológicas e eu acho que isso é papel do coordenador do curso, orientar o professor que entra. Infelizmente eu não tive essa orientação. (Professora Fernanda)

Segundo Shulman (2014, p 209), é necessário que o professor conheça o seu local de atuação para a prática de ensino, possua o domínio da sua “ferramenta de ofício”, saiba como deve estar organizado e estruturado o curso, o plano de ensino, como contribuirá com o ensino e aprendizado e deva “estar familiarizado com o cenário desses materiais, instituições, organizações e mecanismos, o que inclui tanto as ferramentas do ofício como as condições contextuais que vão facilitar ou inibir os esforços para ensinar”.

O próximo eixo aborda os desafios do ensino remoto. A princípio, esse não era um eixo que seria utilizado, porém como as observações aconteceram, na maioria, de aulas online, durante as entrevistas as docentes expuseram os desafios deste momento em conduzir a prática. Houve, portanto, a necessidade de discutir essa temática.

4.2. Desafios do ensino remoto

Abordaremos, nesta seção do trabalho, os desafios do ensino remoto, como os professores desenvolveram suas práticas durante as aulas online e quais elementos levaram a reflexão de cada uma delas. Buscamos identificar as metodologias e condução com sua turma de alunos, demonstrando as práticas embasadas à luz do referencial teórico utilizado nessa dissertação.

Segundo Pinho *et al.* (2021), houve a necessidade dos docentes em adaptar-se, pois um trabalho que era realizado em sala de aula física precisou ser modificado e transferido para celulares, computadores e notebooks, exigindo das instituições, e principalmente dos docentes, adaptação ao novo modelo imposto pela pandemia. Entretanto, não houve tempo hábil para conhecer as novas ferramentas e tecnologias e muitos destes docentes não possuíam recursos

materiais, habilidades com os recursos tecnológicos e digitais. Assim, para planejar e desenvolver suas atividades síncronas e assíncronas, precisaram providenciar e disponibilizar todo o recurso e equipamentos necessários para o desenvolvimento das aulas, além de precisar adaptar-se com as falhas, instabilidades ou ausências de sinais de internet e preparo de materiais.

Percebemos que as docentes possuíam equipamentos para desenvolver suas aulas, porém algumas com pouca habilidade no uso da tecnologia. Mesmo as que já tinham todo o material pronto das aulas, precisaram também planejar e adaptar as novas metodologias.

É, está muito difícil porque a gente está muito [tempo] atrás de uma tela[...] A grande dificuldade que surgiu foi essa mudança, nós estávamos em determinada situação e tivemos que transformar todo esse planejamento em aulas remotas. Como eu vou conseguir trazer todo esse conteúdo para que o meu aluno consiga assimilar tudo isso? Então nós tivemos que ter muito discernimento, o professor teve que ter muito discernimento. (Professora Helena)

Nesse momento, a gente está dando aula no Teams, por conta da pandemia. Então meu material é Power Point e eu procuro sempre disponibilizar para os alunos algum material de apoio para eles, que geralmente eu utilizo esse material na preparação da aula. Porque se ele começar a ler o que está lá no Power Point e ele começar a ler o material de apoio ele vai ver que ter uma relação, que o que foi preparado tem na íntegra ali. O material de apoio dele é uma aula expositiva E eu procuro sempre adicionar um vídeo, alguma coisa assim, com uma outra dinâmica para não ficar também uma coisa muito cansativa, procuro sempre levar uma pergunta, para ver se o pessoal faz uma troca, provocar o aluno de alguma forma. Porque em sala de aula presencial a troca é mais espontânea, no computador eu acho que depois de um ano de pandemia, agora os alunos estão começando a se soltar mais, mas antes disso, o ano passado foi bem difícil. O aluno ficou muito resistente em participar. Agora essa participação já melhorou bastante (Professora Fernanda)

Eu tive muita dificuldade no início com as aulas online porque a aula online dificulta um pouquinho o nosso trabalho com metodologias ativas e o diálogo com o aluno porque o aluno não precisa estar online o tempo todo [...] Por exemplo, eu tinha algumas aulas montadas de slides Power Point, eu tinha algumas palavras chaves no PowerPoint, eu monto palavras chaves com pouco texto e eu vinha dar essa aula presencialmente. De um slide com três palavras eu desenrolava 15 minutos falando. E às vezes, eu já aproveitava para fazer uma dinâmica, já aproveitava para o aluno fazer uma atividade no caderno, já dava uma pesquisa. E no online eu não tinha mais essa possibilidade inicialmente porque o aluno tinha que acessar, às vezes ele acessava depois o conteúdo. E eu fiquei insegura porque eu falava “será que ele vai ler aquela palavra e ele vai entender tudo o que aquela palavra puxa?” porque o conceito não estava ali, o conceito eu teria que falar na aula presencial. Então eu tive dificuldade disso, eu tive que reelaborar os meus materiais e usá-los online. Eles querem material pronto, eles solicitam e a gente percebe que eles solicitam esses materiais confeccionados por nós. Então agora na aula online eu reelaborei as minhas apresentações e o que eu não tinha por escrito que eram aulas somente comentadas, eu passei a ter, eu

preparei textos para poder divulgar aos alunos e aliado a isso eu não gravei vídeos meus. Eu fiz bastante pesquisa de vídeos no YouTube porque aí eu coloco a minha aula com a minha linguagem e agrego outros vídeos de outros.
(Professora Mariana)

É possível verificar que a situação da pandemia vislumbrou a necessidade de readequação de forma imediata e isso, de certa forma, ocorreu de maneira acelerada em nosso país. As escolas não migraram para um ensino à distância planejado, mas sim para o ensino remoto emergencial, com o objetivo de atender as demandas do momento. A Educação à Distância (EaD), para ser realizada, envolve alguns pontos importantes de planejamento, como a

oferta de uma estrutura informacional adequada; suporte técnico aos professores e estudantes; cuidadosas elaboração e entrega de materiais didáticos a serem utilizados nas aulas; alocação das turmas no ambiente virtual; apoio pedagógico aos estudantes e treinamento contínuo em tecnologia aos professores. (ALCÂNTARA *et al*, 2021, p. 2).

Conforme disposto por Silveira *et al.* (2020), além da necessidade da rápida reorganização do ensino era necessário garantir um ensino de qualidade na enfermagem.

Para as docentes, foi necessário se reorganizar para a nova gestão do ensino remoto no ambiente virtual e se capacitar para aprender a usar os diferentes recursos tecnológicos. Assim, tornou-se pertinente dialogar e assegurar estratégias tecnológicas que fossem inclusivas a todos que fazem parte do processo ensino aprendizagem, assegurando qualidade na formação do enfermeiro (SILVEIRA *et al*, 2020, p. 102).

Nesse contexto, os recursos on-line foram empregados com pouquíssimo ou nenhum planejamento, e assim não foi possível verificar a realidade acerca dos recursos tecnológicos de alunos e professores, bem como as questões pedagógicas para o desenvolvimento das aulas. Com a necessidade de o ensino remoto ser implantado, principalmente para diminuir os prejuízos causados pela pandemia nos cursos na área da saúde, ainda havia as dificuldades em relação às atividades práticas, gerando uma demanda ainda maior.

Lunardi *et al.* (2021, p 2), em seu estudo sobre ensino remoto nos leva ao seguinte questionamento quanto à condução do professor em uma sala de aula virtual: “como é possível dar conta de tantos alunos ao mesmo tempo?”. Sabemos que no ensino técnico profissionalizante, muitos alunos não possuíam habilidades com computadores e, por serem mais velhos, contaram com ajuda de filhos, netos e amigos para conseguir aprender e participar das aulas. Situações como essas mostram a responsabilidade pedagógica sendo transferida a

outras pessoas, já que o ensinar e o aprender agora dependem de outros agentes que não o tradicional professor-aluno.

As participantes da pesquisa ainda relatam as dificuldades de interação com os alunos durante as aulas remotas. Era comum apresentarem desculpas para não cumprir com suas atividades e até mesmo para não estarem online nas aulas e participarem. Muitas vezes, os alunos ingressavam na aula, mas não interagiam, e quando o faziam, muitas vezes era para se queixarem de problemas nos equipamentos ou falha na internet que impossibilitavam uma participação efetiva nas aulas.

Dão as desculpas, que não está conseguindo, “eu não estou conseguindo acessar, meu microfone não estava funcionando”... às vezes você percebe. De repente lá no chat você liga e ele consegue conversar com você [...] O grupo como um todo tem muitos alunos que não fazem perguntas, não interagem, eles ficam quietos no canto deles, então o professor diz (eu, particularmente) “fulano, você não quer falar alguma coisa?” Então você vê que quando termina essa aula eles vão lá no chat e fazem a pergunta para o professor porque eles têm um certo receio de estarem falando alguma coisa no remoto. Então eu percebo que eles têm uma certa dificuldade nessa interação. (Professora Helena)

[...] O professor que é comprometido vai lá e dá aula mesmo, às vezes o que acontece é de quem está do outro lado, não loga, ou loga, mas não participa. Então aí você faz chamada de 50 logados tem pelo menos cinco que só está logado. Então isso é uma coisa que a gente percebe bastante. Às vezes acontece de pegar um microfone aberto [de aluno] no meio da aula. De estar com o filho, estar com o marido ou estar andando pela rua. Então tem umas dificuldades.... (Professora Fernanda)

O aluno da aula está mais remoto do que a plataforma. O aluno da aula remota é um aluno ausente e é um aluno que cumpre tarefas. Então, se não estiver valendo nota ou valendo a presença ele não vai cumprir. Infelizmente o sistema nos encaminhou para isso, para o cumprimento de tarefas e até mesmo o cumprimento de tarefas tem que ser tarefa simples porque se a gente eleva muito o nível de dificuldade eles não cumprem. E daí vem essa questão. Reclamação do sistema, da dinâmica da aula, do professor [...]. Ele está na plataforma online, mas ele é um aluno ausente, ele é um aluno que pouco interage com a gente. (Professora Mariana)

Macedo (2021) em sua pesquisa, identifica que o grande desafio nas aulas online deve-se ao fato dos alunos ausentes ou pouco participativos nas aulas. Embora muitos dispusessem de algum recurso tecnológico como celular, tablet, computador ou notebook e até mesmo internet, era necessário organizar um local adequado para seus estudos e as rotinas no domicílio, visto que nesse momento, as atividades passaram todas a serem realizadas dentro das casas.

Sem contar os tantos outros desafios ligados ao ensino remoto emergencial, como a dificuldade de controle dos familiares para que os alunos entrem nas aulas no horário correto, dificuldade de controlar o tempo de tela de crianças e adolescentes que, mais do que nunca, passaram muitas horas diárias entretidos com jogos e vídeos no YouTube, dificuldade de cumprir os prazos das lições e dúvidas com o conteúdo ministrado. A manutenção do interesse dos estudantes em relação aos estudos, bem como a solidão e as saudades dos colegas, também surgiu como obstáculo para o andamento da educação formal durante a pandemia (MACEDO *et al.*, 2021, p. 274).

Ainda nos registros das observações, quanto à interação e participação dos alunos nas aulas remotas, uma dentre as atividades propostas pelo professor era a apresentação de trabalhos. Mesmo que a professora conduzisse a forma de apresentação dos trabalhos, a maioria delas era com apenas o microfone ligado. Quando, raramente, uma apresentação também era feita com o uso de câmeras, ganhava elogios das docentes.

Quanto às apresentações, somente a professora permanece com a câmera aberta. Os alunos, mesmo apresentando, permanecem o todo tempo com a câmera fechada. Apenas um grupo ao final da apresentação abre a câmera para responder ao questionamento da professora e colegas, [...] a professora elogia o grupo que abriu a câmera durante a apresentação, disse que faz parte do trabalho, mas que ela não faria neste momento nenhuma outra observação, pois queria ter noção do que eles pensam e fazem para uma apresentação de trabalho. (Diário de Campo - Registro da Observação - Professora Mariana)

Mesmo com muitos desafios e dificuldades dos alunos e professores, uma das participantes da pesquisa apresenta em sua fala que os alunos que ingressaram nos estudos já no momento da pandemia – sendo obrigatoriamente essa a única via para os estudos – mostravam-se mais interessados e participativos nas aulas.

“Agora o que eu observei é que os ingressantes são mais participativos, as primeiras turmas – tanto no técnico, quanto na faculdade – são mais participativas do que as turmas recorrentes.” Professora Mariana

A participação e interação dos alunos de turmas iniciais pode ser justificada pelo momento que a área da saúde está passando, com a necessidade de contratação de profissionais. Assim, a busca pela qualificação pode ser um dos fatores que levam o aluno a querer ser o protagonista do seu aprendizado.

Entendemos que, nesse momento, em face da necessidade do ensino remoto emergencial, foi ofertado ao aluno o que cada escola tinha disponível como recurso, embora não seja o mais adequado, já que o ensino é também a interação em sala de aula, que permite o aluno não apenas adquirir conhecimentos, mas também aprender a conviver, dialogar e socializar.

Seguimos nossa análise para o último eixo temático, que aborda os dilemas da carreira docente. Dilemas de como esses professores ingressaram e buscaram a carreira, a forma de conduzir sua trajetória profissional, os desdobramentos da carreira como apoio dos pares, entre outros exemplos.

4.3. Dilemas da carreira docente

Considerando que as entrevistadas têm como formação inicial a enfermagem, e considerando também que a docência tem parte relevante em suas carreiras, esse último eixo da pesquisa abordará questões como a forma de ingresso e a construção da carreira delas.

A professora Helena é a que possui maior tempo de atuação na docência. Por muitos anos, atuou como enfermeira assistencial e há 23 anos leciona apenas para formação de alunos de nível médio, como o caso dos técnicos em enfermagem. Ingressou na carreira docente a convite de uma ex-professora do curso técnico. No início, relata um certo receio, mas foi desenvolvendo a sua prática e atualmente se dedica integralmente à formação de técnicos em enfermagem.

A partir de um convite de uma ex-professora, que foi minha professora do curso técnico, que depois nós tivemos contato, ela como enfermeira e eu como enfermeira na atuação, ela vindo para campo de estágio e eu atuando como enfermeira, ela me fez o convite e eu ainda fiquei pensando: “será que eu vou? Não sei! Nunca pensei nisso”. E ela dizia “vamos, quem sabe? Tenta! Faça uma experiência”. E foi aí que eu ingressei, “vamos tentar, vamos, vamos partir para uma nova experiência” e aí eu iniciei. (Professora Helena)

A professora Fernanda possui hoje 19 anos de atuação na docência divididos entre a formação de técnicos de enfermagem e enfermeiros. Ingressou na docência quando atuava em um hospital que possuía uma escola de formação de auxiliares de enfermagem, tinha como atribuição supervisionar estágios e assim que a turma se formou não houve mais novos alunos. Após alguns anos, com mudança de cidade, ela recebeu um convite para lecionar como professora supervisora de estágio supervisionado em uma instituição particular e ao mesmo tempo prestou concurso para docente em uma escola técnica estadual onde atua até o presente momento.

[...] eu cheguei a dar aula num curso num curso para auxiliar, era atendente para virar auxiliar de enfermagem [...] alguém me indicou para uma instituição e não sei, alguém entrou em contato comigo e eu peguei essas aulas práticas e dei essas aulas [...] e na ETEC foi uma professora que na época ia ter concurso, [...] mas no ano de 2000 eu não fiz, eu não tive

interesse porque eu não me via dando aula e eu já tinha tido duas experiências e eu achava que não era muito [meu perfil] aquilo ali. Em 2001 teve o concurso de novo e essa mesma pessoa voltou a falar comigo, aí eu falei “vou fazer”. Eu fiz, eu passei e ingressei. (Professora Fernanda)

E a professora Mariana, que é a mais nova de tempo de atuação na docência – 07 anos – ingressou na carreira docente a convite de uma professora que estava acompanhando um grupo de alunos no hospital onde ela trabalhava como enfermeira assistencial. A professora apresentou e a convidou para se inscrever para o processo seletivo que estava com inscrições abertas. Mariana foi aprovada e ingressou na carreira docente.

[...] essa professora me observou lidando com os alunos dela e ela me perguntou por que que eu nunca dei aula. Foi quando eu comecei a pensar, na verdade como eu tinha passado por uma situação de desemprego recente, eu tinha até buscado outras oportunidades de trabalho na enfermagem, inclusive a aula e então foi quando eu fiz a docência para ter uma formação a mais na enfermagem. Só que não tinham aparecido as oportunidades de aula, e foi a partir daí que surgiu a oportunidade de dar aula na Etec, mas assim não foi o que eu planejei foi o que aconteceu eu achava que um dia eu ia dar aula para complementar a minha atividade assistencial, para complementar a minha renda. E foi assim que eu comecei eu comecei na aula: para complementar a minha renda. (Professora Mariana)

Tardif (2013) relata que a fase de início de carreira é considerada a mais crítica na carreira docente. Nesse momento, os professores pensam e fazem críticas à formação universitária recebida. A maioria dos professores, ao refletirem sobre seu início, apontam que não possuem preparo suficiente, principalmente para enfrentar condições de trabalho puxadas, com excessivas cargas horárias, e entendem que através da prática e da experiência é que se desenvolveram na profissão.

Neste mesmo caminho, Tardif (2013, p. 102) afirma que “os saberes profissionais dos professores eram plurais, mas também temporais, ou seja, adquiridos através de certos processos de aprendizagem e de socialização que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira”.

E assim, as docentes entrevistadas na presente pesquisa foram se aperfeiçoando e construindo sua trajetória profissional, se dividindo entre a atuação como enfermeira assistencial e à docência como uma segunda opção. Porém, com a ampliação das oportunidades, a busca por estudos na área da docência e formação pedagógica fizeram com que as docentes em certo momento da sua carreira se dedicassem exclusivamente ao magistério.

As professoras ainda relatam que estar na prática assistencial e na docência ao mesmo tempo foi de muito aprendizado, pois assim conseguiam aliar a teoria e a prática estando sempre

atualizadas. Com isso, transmitem aos alunos as vivências de sua prática profissional, além de visualizarem o quanto cresceram e construíram.

Até 2011 eu fiquei trabalhando em hospital e na escola, e de 2011 até 2013/2014 eu ainda fiquei um tempo com o Home Care [...] e mais ou menos entre 2013/2014 que eu fui deixando e ficando mesmo só na área da docência e sempre no Centro Paula Souza. [...] Desde 2018 ingressei no ensino superior na faculdade de enfermagem, onde o ano passado em 2020 eu me tornei coordenadora do curso de enfermagem e fui também coordenadora pedagógica e orientadora educacional aqui pela Etec – que também é uma área da gestão que eu gosto de trabalhar. Foi uma experiência bem legal, na vida tem o tempo de ficar e o tempo de sair, para eu concluir o meu mestrado eu achei por bem deixar a coordenação pedagógica. (Professora Fernanda)

Eu escolhi estar só no ensino de enfermagem. Foi uma opção eu fiz, a escolha de estar só na escola, eu pedi exoneração de um cargo público assistencial para permanecer somente na docência há 3 anos. (Professora Mariana)

A professora Helena demonstra o seu caminho e o período que coordenou o curso técnico em enfermagem relatando ser uma experiência ainda mais desafiadora, pois precisava estar pronta para conduzir pedagogicamente toda uma equipe de docentes.

Eu fiquei um período na coordenação de curso, então foi um cargo que eu achei que de um aprendizado muito grande muito grande. Porque você trabalha tanto a equipe docência, como você também atua também diretamente ligado aos discentes de um modo geral, você não fica na sala de aula só com aquele seu grupo de aluno, você acaba abrangendo toda a equipe, da área que você leciona, da área da saúde. Mas o importante disso tudo é que você quando atua em coordenador de escola é um ganho muito grande, é um aprendizado muito grande, você atua trabalhando o ser humano, e trabalha também muita parte burocrática, até dos gestores superiores. Porque a gente sabe que existe uma hierarquia (Professora Helena)

Ao abordar sobre os saberes profissionais, Tardif (2013) apresenta a importância do saber-ensinar. Essa atividade não é meramente atribuída a um “sistema cognitivo”, onde uma pessoa recebe uma informação, processa, reflete e coloca em prática. Para ele, o ensino tem seu fundamento nas questões existenciais, sociais e pragmáticas. A questão existencial traduz o momento em que o docente pensa e reflete a partir de sua história de vida, atrelando o conhecimento às questões emocionais, afetivas, sociais e convivências. Ou seja, é um comprometimento com sua história de vida. A questão social é quando o docente possui uma consciência social de seu papel enquanto profissional. Por fim, as questões pragmáticas estão

relacionadas ao exercício da docência no cumprimento de suas tarefas, fazendo interpretações de situações que requerem domínio e habilidade do docente.

Nas observações registradas no diário de campo, é nítida a importância dessa interação entre docência e coordenação, assim como podemos ler no diário de campo da professora Helena:

“A professora relatou que a coordenadora de curso informou que tinha alunos novos na sala e gostaria que os alunos se apresentassem para a turma.” (Diário de Campo - Registro da Observação - Professora Helena)

Com a condução da carreira docente e dos dilemas quanto à prática, e por ser a enfermagem uma área de atuação que trabalha muito em equipe, as docentes foram questionadas sobre o apoio dos pares no decorrer de sua profissão.

A professora Helena apresenta a importância dessa troca de saberes entre os colegas e como isso contribuiu para construção de sua carreira.

Eu particularmente gosto [da troca de experiências], eu sou uma professora que gosto muito de ter esse retorno de como eu estou atuando, de como eu estou trabalhando, porque a partir daí eu consigo fazer as mudanças, as alterações. É muito gratificante poder ter você com a gente, já tivemos juntos na época de rede pública e hoje na educação. É muito importante a gente ter essa troca, ter todo esse trabalho desenvolvido para os nossos alunos que nós temos que pensar num mundo melhor até para nós mesmo. (Professora Helena)

Quando mencionamos a troca de saberes na condução da carreira docente para que o docente crie sua própria identidade, pensamos que troca coletiva de experiências deveria acontecer de maneira natural, num processo reflexivo. Ou seja, “não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo” (NÓVOA, 2017, p.1118). Nessa perspectiva, acrescenta-se ainda que a construção da identidade profissional se dá no coletivo, por meio de vivências significativas e dentro de um contexto organizacional.

Tardif (2013, p.52), ao apresentar os saberes experienciais, desvela que eles têm origem na prática do docente, quando ele se depara com a carreira, e que trocas entre pares deveriam ser sistematizadas, enfatizando que ela acontece “através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem uma certa objetividade”.

Ainda sobre o apoio dos pares na condução da carreira docente, as participantes da pesquisa relataram que no início da carreira não sabiam como conduzir as suas aulas, e que infelizmente não receberam apoio, principalmente por parte da equipe de gestão. Isso abre uma lacuna, principalmente em relação à rotina de gestão da sala de aula. Quando se deparam com um professor em início de carreira, buscam auxiliar e conduzir o colega, e entendem que essa condução não deveria ser exceção e sim rotina em reuniões pedagógicas e de planejamento.

É loucura o coordenador que acha que o professor que nunca deu aula vai entrar ali e vai saber o que é isso, a gente não sabe nem o que é plano de curso, a gente não sabe o que é plano de trabalho e muito menos o que é competência e habilidade e base tecnológica. Isso para mim é um fato que “um mais um é dois, mas por que o seu coordenador não explicou?” Não sei, porque talvez, por algum motivo ele subentendeu que eu entendia que funcionava desta forma, eu desenvolvia dessa forma aquilo que estava na minha cabeça porque nem coordenador de curso nem pedagógico foi lá dizer como tinha que ser, entendeu? E isso, o coordenador que me perdoe, [...] mas enfim foi eu com eu mesma. (Professora Fernanda)

Quando eu comecei, senti muita ausência na equipe de gestão. Eu fui pouco orientada. Então eu achei que me colocaram numa sala de aula e esqueceram de algumas regras da instituição, algumas regras simples, porque eu nunca estive do outro lado. Então na minha cabeça, lá na faculdade, eu terminava uma prova, eu ia embora, eu não sabia o que o professor fazia. Então eu achei que faltou isso. Quando eu entrei, ninguém me apresentou esse plano de ensino ou como ele tem que ser. Ninguém me falou como esse plano foi elaborado ou o que eu tinha que abordar.[...] Simplesmente “você tem que dar essas aulas”. E daí, com o passar do tempo, o apoio dos professores e dos colegas foi o diferencial. [...]Então eu tive bastante apoio dos colegas de sala de aula, tanto da enfermagem quanto de outras disciplinas. [...] tudo isso eu fui aprendendo com os colegas, eu não tive apoio da gestão e isso infelizmente nas duas unidades que eu trabalhei, eu aprendi sozinha. Quando entra um colega novo para dar aula, eu tento dar esse apoio para ele, eu tento dar porque eu me senti muito avulsa, muito sozinha quando eu comecei. (Professora Mariana)

Tardif (2000), afirma que os saberes experienciais estão vinculados à prática dos professores em seu cotidiano, em paralelo com as condições impostas pela profissão. As relações entre pares são essenciais para objetivar a profissão, portanto o relacionamento dos jovens professores com professores experientes, dividindo seus saberes, bem como a troca de materiais didáticos, metodologias, organização da sala de aula, relação aluno e professor, permitem que as experiências de trabalho sejam fontes privilegiadas de seu saber ensinar, contexto que torna o professor experiente também um formador.

Shulman (2014) descreve sobre as fontes dos saberes, elencando, entre elas, a sabedoria da prática, ou seja, aquela que foi adquirida e aperfeiçoada no exercício da profissão. A

sabedoria é condutora de reflexões acerca da prática, por isso a troca entre pares e o apoio na profissão são bases para a construção do profissional.

Tardif (2013), sobre a importância da colaboração e troca de metodologias e materiais preparados por docentes de uma mesma área de ensino, compreende que essa não deve ser uma obrigação ou mais uma responsabilidade enquanto docente, mas sim uma atitude voluntária. Os docentes iniciantes verbalizam a necessidade de trocar as experiências e mencionam que momentos de reuniões pedagógicas deveriam proporcionar este tipo de troca, sendo um local privilegiado para compartilhar o trabalho realizado.

Os dilemas vivenciados pelos professores acontecem durante toda a sua carreira, porém em cada fase, elas se apresentam de uma maneira. Verifica-se, nesta pesquisa, que todas as professoras passaram por diversas situações trazendo algumas inquietações e até mesmo mudanças em sua postura enquanto profissional, mas em certo momento da carreira, as docentes passam a ter a docência como única forma de trabalho. Até o presente momento, relatam se sentir realizadas enquanto profissional, conforme conta a professora Mariana:

A docência me realiza enquanto profissional [...] o que eu gosto da docência é que a gente não perde a mão de nada, a gente não perde a experiência de nada, porque a docência me proporciona essas múltiplas práticas de enfermagem então foi isso que me fez decidir só pela docência.
(Professora Mariana)

Em relação à busca pela atualização profissional apenas uma das entrevistadas falou da relação e da importância de manter-se atualizado, que somente quando ela ingressou e permaneceu na docência ela viu a necessidade de constantes cursos para aperfeiçoar a dupla missão de ser docente enfermeira, ensinando o ofício da prática da enfermagem.

Na docência a gente tem oportunidade de estar se atualizando sempre. Na verdade, a docência pede que a gente sempre esteja atualizada. Então depois que eu comecei a dar aula, eu fiz muito mais cursos, muito mais pós-graduação, e a docência me permite estar praticando várias áreas da enfermagem, então eu não fico focada numa questão só. A docência me realiza profissionalmente enquanto professora e enquanto enfermeira, então eu consigo a realização profissional dupla. (Professora Mariana)

Entendemos, então, que na reflexão sobre a prática, as professoras participantes do presente estudo, Helena, Fernanda e Mariana, demonstram que, embora estando em fases distintas da carreira docente, têm em comum que a observação da sua prática como meio para melhorar e refletir sobre o seu desempenho docente, possibilita uma nova forma de olhar os conhecimentos e a forma de conduzir a carreira docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou responder questões sobre as práticas pedagógicas de três docentes enfermeiras em diferentes fases da carreira de uma escola técnica estadual de um município do Vale do Paraíba paulista, por meio da observação e análise das entrevistas, para verificar os percursos metodológicos, recursos utilizados e formas de organização do trabalho em sala de aula, culminando na elaboração de casos de ensino.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, o país entrou em situação de emergência devido ao novo vírus circulante, o SARS- CoV-2, ou seja, a pandemia da COVID-19. A pandemia levou ao fechamento das escolas e mudanças na condução do ensino com adaptações emergenciais. Assim, o ensino presencial passou para o ensino remoto emergencial, com atividades síncronas e assíncronas e utilização de algumas ferramentas e aplicativos para aula online, trazendo a necessidade de adequação no desenvolvimento da pesquisa. As entrevistas e observações foram realizadas remotamente, com uso de ferramentas de tecnologias digitais. Sendo assim, novos tópicos de observação foram acrescentados, uma vez que o ensino remoto foi muito presente durante a condução dessa pesquisa.

Ao observar as práticas adotadas pelos docentes e até mesmo as falas das professoras entrevistadas, entendemos que esse estudo é relevante não apenas pelo fato de identificar e analisar as práticas dos professores para provocar reflexões e mudanças na prática, mas também para demonstrar as lacunas do ensino, principalmente quando passamos a conduzir as atividades online. Houve a necessidade de adaptações dos docentes quanto às metodologias e práticas, portanto devemos reconhecer e valorizar a docência e o professor, que buscou adaptar-se para alcançar e promover o ensino de qualidade.

Foi possível ainda verificar que as docentes participantes estavam satisfeitas em estar contribuindo com a pesquisa, podendo refletir e compartilhar saberes e experiências num momento de muitas inquietações e dificuldades e não apresentavam resistência nos momentos que a pesquisadora estava participando e observando suas aulas remotamente. Ao receberem os casos de ensino finalizado, foi unânime a resposta das docentes de que não havia nada a acrescentar ou retirar. Relataram, no entanto, que a busca por novas estratégias de ensino já estavam ocorrendo, sobretudo quando era evidente que houve lacunas no aprendizado dos alunos.

As observações das práticas das professoras trouxeram algumas indagações, que podem ser respondidas com novas pesquisas, principalmente a partir das situações vivenciadas nas práticas de aulas online. Ficou evidente que não havia estratégias de ensino específicas; cada

docente conduziu sua aula da forma como entendia que atingiria as competências mínimas do ensino. Todas essas mudanças e adaptações foram muito rápidas e intensas, e a partir das observações, elaboramos casos de ensino para promover a reflexão dos docentes.

O referencial teórico utilizado para dar sustentação à nossa pesquisa trouxe muita contribuição e aprendizagem, e a categorização em quadros temáticos auxiliou para que tivéssemos embasamento e sustentação nas discussões.

Os casos de ensino possibilitaram um novo olhar para as práticas docentes em enfermagem, pois as professoras conseguiram contextualizar como direcionavam suas práticas. Elas também evidenciaram que as contribuições foram para todas as outras professoras, pois era a partir de situações trazidas por elas que levantamos os incidentes críticos e elaboramos casos de ensino.

Cabe ressaltar que os casos de ensino aqui elaborados são exemplos de como podemos preparar materiais práticos de formação docente. Os textos contêm dilemas, situações de conflitos e atitudes tomadas pelos professores. Ou seja, ao ter um caso finalizado, o docente já refletiu sobre todo o processo da prática realizada em sala de aula.

Mediante os registros das observações das práticas, análises e entrevistas, evidencia-se a importância de proporcionar formação continuada aos docentes enfermeiros, aliando a prática profissional ao desenvolvimento em sala de aula. É, então, necessária a oferta de constantes atualizações e formações para que docentes enfermeiros estejam preparados pedagogicamente para a prática docente.

As observações e entrevistas possibilitaram que os objetivos da pesquisa fossem alcançados, mas também abrem muitas possibilidades de novas pesquisas e questionamentos que podem ser desenvolvidos para o aprimoramento da docência na enfermagem, por exemplo: qual está sendo o rumo das aulas com a situação da pandemia do COVID-19? Como deve ser pautada a formação de enfermeiros para a docência? Quais são as práticas realizadas por estes professores? Nossa pesquisa não permitiu responder a estes questionamentos, mas fica o desejo de que novos estudos possam ser realizados e que reverbere novas práticas pedagógicas.

Enquanto pesquisadora e professora de enfermagem, para minha prática e formação profissional ficam muitos ensinamentos e reflexões que foram trazidos por essa pesquisa. Entre elas, destaca-se a de se pensar nas formações continuadas para a docência em enfermagem, compartilhando saberes e experiências de outros docentes e promovendo trocas e apoio dos pares no exercício da docência. Hoje atuando como professora e coordenadora de curso, vejo a necessidade de trazer a prática para refletir, pois é na reflexão que o fazer se consolida.

Os resultados e os casos de ensino dessa pesquisa se oferecem não somente às participantes desta pesquisa, mas a todos os outros professores de enfermagem, para que eles possam aproximar sua formação continuada – ou até mesmo uma formação inicial – do vivenciado em sala de aula.

Para a comunidade acadêmica, assumimos o compromisso de divulgação, com a publicação da dissertação e elaboração de artigos, para que outros pesquisadores possam ter acesso, seja em revistas, congressos, simpósios ou outros eventos acadêmicos, a fim de inspirar novos pesquisadores do ensino da enfermagem, sempre em busca de uma prática reflexiva.

REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA *et al.* Mentoria: vantagens e desafios da educação on-line durante a pandemia da Covid-19. **Rev. bras. Educ. med.**, Brasília, v.45, n. 1, p 1-6, abr.,2021. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/rbem/a/SBN8Py6cDdWGZgwN7rjPnRG/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 set. 2021.
- ALMEIDA, M. I.; PIMENTA, S. G. **Pedagogia Universitária: Valorizando o Ensino e a Docência na Universidade de São Paulo.** In: __ . (Orgs). *Pedagogia Universitária.* São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.
- APPENZELLER *et al.*, Novos tempos, novos desafios: estratégias para equidade de acesso ao ensino remoto emergencial. **Rev. bras. Educ. med.**, Brasília, v.44, n. 1, p 1-6, out.,2020. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbem/a/9k9kXdKQsPSDPMsP4Y3XfdL/?lang=pt&format=html>
Acesso em: 15 set. 2021.
- ARANTES, A.L.A. **Discurso do Mestre: um estudo das representações do ser e do fazer docente no ensino técnico em enfermagem.** 2018. Dissertação (Mestrado Profissional)- Programa de Pós-Graduação em Ensino em Ciências da Saúde, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2018.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2016. 229 p.
- BRAGA, M.C.B. Casos de ensino: instrumentos de análise da prática docente. **Sitientibus,** Feira de Santana, n.36, p. 127-142, jan./jun. 2007.
- BRASIL. **LDB: lei de diretrizes e bases da educação** (Lei n. 9.394/96). Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- BRASIL. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília [1961]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em 10 jun. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 7.498 de 25 de junho de 1986.** Dispõe sobre a regulamentação de Exercício da Enfermagem e dá outras providências. Brasília [1987]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7498.htm. Acesso em: 10 jun. 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB Nº 06 de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, 2012.
- CARRENO, I.; MAISSIAT, G. S. Enfermeiros Docentes do Ensino Técnico em enfermagem: uma revisão integrativa. **Revista Destaques Acadêmicos,** CCBS/UNIVATES ano 2, n. 3, 2010.
- CAVERNI, L. M. R. **Curso Técnico de Enfermagem: uma trajetória histórica e legal-1948 a 1973.** 2005. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Escola de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COREN (SP). Registros de Profissionais. In: COREN (SP). Documentos básicos de enfermagem: enfermeiros, técnicos, auxiliares. São Paulo; 2019.

DOMINGUES, I. M. C. S. **Os casos de ensino como potenciais reflexivos no desenvolvimento profissional dos professores da escola pública.** 2007. Dissertação (Mestrado), Universidade do Mato Grosso, Cuiabá, 2007.

DOMINGUES, I.M.C.S.; SARMENTO, T. MIZUKAMI, M.G.N. Os casos de ensino na formação-investigação de professores dos anos iniciais. In: DORNELLES, L.V.; FERNANDES, N (Org.) **Perspectivas sociológicas e educacionais em estudos da criança:** as marcas das dialogicidades luso-brasileiras. Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança, Universidade do Minho. cap.7, p. 403-414, 2012.

DUARTE, M. J. R. S. Formação pedagógica do enfermeiro para o ensino de nível médio. **Rev. Enferm. UERJ**, v. 9, n. 1, p. 52-5, 2009.

FERREIRA JÚNIOR, M.A. Os reflexos da formação inicial na atuação dos professores enfermeiros. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 61, n. 6, p. 866-71, nov./dez., 2008.

GATTO JÚNIOR *et al.* Professor-enfermeiro no ensino superior: tempo, dinheiros e resistência na visão gerencialista. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v.29, p. 2-14, fev.,2020. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/tce/v29/pt_1980-265X-tce-29-e20180407.pdf. Acesso em: 10 jun.2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

GUARESCHI, A.P.D.F. **Avaliação da formação e das práticas pedagógicas do docente de enfermagem.** 2015. Tese (Doutorado de Gerenciamento em Enfermagem)- Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

GUBERT, E.; PRADO, M.L. Desafios na prática pedagógica na educação profissional em enfermagem. **Rev. Eletr. Enf. [Internet]**, Goiás, v.13, n.2, p. 285-95, abr./jun. 2011. Disponível em: <http://www.fen.ufg.br/revista/v13/n2/v13n2a15.html>. Acesso em: 10 jun.2020.

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

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI *et al.* Aulas remotas durante a pandemia: dificuldades e estratégias utilizadas por pais. **Educação & Realidade.**, Porto Alegre, v. 46, n.2, p.1-22, jun.,2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/GnhccHnG4mxDNdSQKDQ7ZBt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2021.

MACEDO, R.M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos.**, v.34, n. 73, p. 262-280, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de set 2021.

MAGALHÃES, R.C.S. Pandemia de Covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**, p. 1-5, jun., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/PsyyZM3qmWPBQcBMm5zjGQh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 15 de set 2021.

MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Busca de paralelismo entre conhecimento pedagógico do conteúdo e processo de raciocínio e ação pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.01, p.261-294, abr. 2011.

MERSETH, Katherine K. (Coord). **Desafios reais do cotidiano escolar brasileiro: 22 dilemas vividos por diretores, coordenadores e professores em escolas de todo o Brasil.** Coordenação Katherine K. Merseth; Organização Instituto Península. São Paulo: Moderna, 2018

MINAYO, M. C. de L. (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 19 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L.S.Shulman. **Educação.** v. 29, n. 2, p. 33-49, 2004

MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e aprendizagem profissional da docência. In: ABRAMOWICZ, A.; MELLO, R. R. (Org.). **Educação: pesquisas e práticas.** Campinas, SP: Papirus, p. 139-161, 2000

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Possibilidades formativas e investigativas de casos de ensino. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 115-132, 2002.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72/84, jan./dez. 2002a

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes.** 2005. 238 f. Tese (Doutorado em Educação) , Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2005.

NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez., 2017.

OLIVEIRA, M.C.M.; LIMA, T L.; BALUTA, V.H. A formação do profissional enfermeiro, no contexto das reformas de ensino no Brasil. **Revista Grifos**, Chapecó, v.23, n. 36/37, p. 161-186, 2014.

ORDINE, Y.O.T. **O Cotidiano do enfermeiro professor em um curso técnico em enfermagem: desafios da prática pedagógica.** 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências Programa Enfermagem Psiquiátrica)- Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2014.

PINHO *et al.* Trabalho remoto docente e saúde: repercussões das novas exigências em razão da pandemia da Covid-19. **Trab. Educ. Saúde.**, Rio de Janeiro, v. 19, p. 1-21, abr., 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/tes/a/fWjNP9QqhbGQ3GH3L6rjswv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 set. 2021.

RIBEIRO, *et al.* Prática pedagógica do enfermeiro na docência do ensino superior.

Rev.enferm.UFPE on line, Recife, v.12, n.2, p. 291-302, fev., 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/view/25129/27792>. Acesso em: 10 jun.2020.

ROCHA, S. A. Casos de ensino como possibilidades de reflexão sobre a docência na pós-graduação. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 19, n.1, jan./jun. 2012.

SILVA, *et al.* Estudo de caso como uma estratégia de ensino na graduação: percepção dos graduandos em enfermagem. **Rev Cuid**, Colombia, v.5, n.1, p. 606-12, 2014.

SILVEIRA, *et al.* Estratégias e desafios do ensino remoto na enfermagem. **Enferm. Foco**, Brasília, v.11, n. 5, p. 98-103, 2020.

SIQUEIRA, D.M.R.; RIBEIRO, M.T.M. **Casos de ensino como possibilidade formativa e de reflexão da docência**. In. I Congresso Nacional de Educação da Faculdade de Educação e Artes da UNIVAP – CONEFEA. 2018, São José dos Campos: 2018, p. 1-6.

SIQUEIRA, D.M.R. **A reflexão sobre as práticas docentes de professores de música na educação infantil de um município do interior paulista**. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação), Universidade de Taubaté, Taubaté, 2019.

SHULMAN, L. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v.4, n.2, p.196-229, dez. 2014.

SOUZA, *et al.* Preparo pedagógico de enfermeiros docentes para educação profissional técnica de nível médio. **Rev Bras Enferm [Internet]**, Brasília, v.71, n. 5, p.2577-84, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/reben/v71n5/pt_0034-7167-reben-71-05-2432.pdf. Acesso em: 10 jun.2020.

SOUZA, D.M.; BACKES, V.M.S.; PRADO, M. L. Formação docente na educação profissional técnica de nível médio: uma revisão integrativa da literatura. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.20, p.211-235, 2016.

TARDIF, M. Ambiguidade do Saber Docente nas Reformas Relativas à Formação Universitária para o Magistério, **Revista Vertentes**, N. 15, janeiro-junho, p.7-21, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, n. 73, Dezembro/2000.

TOBASE, L.; TAKAHASHI, R. T. Ensino de enfermagem em nível médio: utilização de estratégia facilitadora com material reciclável. **Rev Esc Enferm USP**, v.38, n.2, p. 175-80, 2004.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo:Atlas, 2009.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores:** Idéias e Práticas. 1.ed. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data: ____/____/____ Horário: Início:_____ Final:_____

Local:_____

Número da entrevista:_____

Sexo: _____ Idade: _____ Estado Civil:_____

Grau de instrução:_____

Número de turmas que leciona:_____

Tempo na docência:_____

Formações Acadêmicas:_____

- 1- Qual é sua formação inicial? Possui Licenciatura em Enfermagem?
- 2- Quando iniciou na docência em enfermagem você se sentia preparada pedagogicamente?
- 3- Quando você iniciou como preparava sua aula?
- 4- O que levou você a buscar a profissão de docente em enfermagem? Relate sobre sua trajetória docente.
- 5- Você desempenha mais de uma função na enfermagem? Como por exemplo, acumula função de docente e enfermeira assistencial? Como é a sua rotina de trabalho.
- 6- Se atualmente você exerce a docência em enfermagem como única escolha profissional, o que levou você a esta opção? Se você não exerce a docência como única escolha porque continua nesta dupla função? (Questão opcional)
- 7- Quais disciplinas você leciona? Como você se prepara para estas aulas? Pode me contar alguns exemplos?
- 8- Atualmente como você organiza e planeja suas aulas? Quais são os recursos que te auxiliam neste preparo.
- 9- Quais eram as suas principais dificuldades no início da carreira docente. E atualmente quais são elas?
- 10- Que recursos você utiliza nas suas aulas?
- 11- Como tem sido para você trabalhar com aulas remotas?
- 12- Consegue fazer uma comparação do seu início na docência, para a sua prática neste momento.
- 13- Como você percebe que o aluno conseguiu adquirir as competências e habilidades necessárias para o aprendizado? Como você avalia o aluno?
- 14- Como é abordado e trabalhado a recuperação dos alunos que demonstram não ter adquirido o conhecimento necessário?

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DA AULA

Docente: _____

Disciplina: _____

Data: _____ Turma: _____

Conteúdo da Aula: _____

Duração da Aula: _____

1. Planejamento

1.1 Existe consonância entre o plano de trabalho docente e o que foi realizado na prática pelo professor?

1.2 O objetivo da aula foi exposto pelo professor?

1.3 O professor retomou os conhecimentos trabalhados em aulas anteriores como um ponto de partida para facilitar novas aprendizagens?

1.4 Como está organizado o tempo da aula? Foram reservados períodos de duração suficiente para os alunos fazerem anotações, exporem as dúvidas, debaterem e resolverem problemas?

2. Desenvolvimento Pedagógico e Metodologia

2.1 Qual a metodologia utilizada para conduzir a aula? A metodologia utilizada em sala de aula contempla atividades interdisciplinares? Se sim como acontece?

2.2 O professor utilizou diferentes estratégias na busca de potencializar a aprendizagem?

2.3 A forma do professor conduzir a aula proporciona ao aluno uma aprendizagem significativa? Os conteúdos ministrados condizem com as competências e habilidades que o aluno deve adquirir no componente?

2.4 O professor durante sua prática pedagógica apresenta-se de forma estimulante e desafiadora?

2.5 Como o docente propõe as atividades para os alunos?

2.6 Sobre as relações interpessoais entre o professor e os alunos, como é conduzida? Apresente como o professor lida com as dificuldades e diferenças de ritmo de alunos no processo de ensino aprendizagem.

2.7 O professor utiliza alguma avaliação para identificar os obstáculos didáticos?

2.8 Os alunos contribuem com as propostas durante as atividades?

2.9 Quais estratégias o professor utilizou para obter a reciprocidade (feedback) dos alunos diante do que ele pretendeu desenvolver?

2.10 O professor entendeu o que os alunos manifestaram nos momentos de dúvidas? Houve provocação para suscitar dúvidas?

2.11 O professor aguarda os alunos terminarem o raciocínio ou demonstra ansiedade para dar as respostas finais, impedindo a evolução do pensamento?

2.12 As hipóteses e os erros que surgem são levados em consideração para a elaboração de novos problemas e as dúvidas individuais são socializadas e usadas como oportunidades de aprendizagem para toda a turma?

2.13 Como o professor conduz no aparecimento de indisciplina ou falta de interesse dos alunos?

3. Pontos importantes durante a observação

3.1 Impressões sobre a prática do professor.

3.2 Quais pontos positivos e negativos na prática pedagógica do professor?

APÊNDICE C - CARTA DE APRESENTAÇÃO DO ESTUDO

Prezado (a) Professor (a): _____;

Sou Maria Luiza Mendonça Azevedo, formada bacharel em Enfermagem no ano de 2011 pela Universidade de Taubaté - UNITAU. Atuo, desde minha formação até os dias de hoje, como docente nos cursos técnico em enfermagem das Escolas Técnica Estadual Prof.º Marcos Uchôas dos Santos Penchel e Prof.º José Sant'Anna de Castro onde trilho meu percurso profissional na docência de ensino profissionalizante .

Estou realizando este estudo, que será minha dissertação do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação da Universidade de Taubaté – UNITAU, que tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante.

Para obter essas informações é preciso conversar, e eu gostaria de saber se o Sr. (a) dispõe de um tempo para isso, sem prejudicar seu trabalho ou seu descanso. Tenho autorização da direção da instituição para nos reunirmos e gostaria que sua participação fosse voluntária, não havendo problema, caso não queira participar. Como considero muito importante tudo o que for dito na nossa conversa, gostaria de gravá-la, com sua permissão, mas já adianto que somente minha orientadora, Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro, e eu teremos acesso ao conteúdo. No relato da pesquisa usarei nomes fictícios, mantendo e garantindo o anonimato dos participantes, e apenas trechos de nossa conversa. Além disso, se assim desejar o Sr. (a) terá total acesso às gravações e transcrições, podendo excluir das mesmas alguns trechos. As gravações e as transcrições serão guardadas por cinco anos; após esse período as mídias digitais serão apagadas e as transcrições serão destruídas.

Desde já agradeço sua possível aceitação e caso tenha alguma dúvida traga para o nosso encontro presencial.

APÊNDICE D – CASOS DE ENSINO

Caso de Ensino 1 - Como estou ensinando e quem me entende?

Caso: Durante a pandemia de COVID-19, em 2021, muitas escolas permanecem com o ensino remoto. Os professores possuem algumas ferramentas para organização do conteúdo a ser ministrado e, dentro do seu plano de trabalho, organizam as aulas remotas com o objetivo de favorecer o aprendizado dos alunos.

Numa noite, em uma sala de aula virtual no aplicativo Microsoft Teams, do curso técnico em enfermagem de uma escola técnica estadual, os alunos acessam a sala da disciplina de Enfermagem em Clínica Médica e Cirúrgica. São alunos iniciantes, que estão no primeiro módulo do curso que têm duração de quatro módulos. Professor e alunos estão se adaptando ao uso da tecnologia.

Um pouco antes do horário previsto para aula, a professora liga seu computador e procura em seus arquivos o material a ser disponibilizado, dando início a sua aula. A professora inicia os trabalhos realizando a postagem de uma mensagem motivacional no Canal Geral da Disciplina: “Façamos da nossa vida todo dia o novo”. Em seguida, ao final orienta os alunos, por meio de texto, quanto ao local onde estará disponibilizado o conteúdo e orientações da aula.

Os alunos acessam a sala de aula virtual, alguns deixam seu boa noite, outros escrevem “presente” e alguns comentam a frase publicada pela docente e se encaminham para o link da aula, onde encontram a postagem da professora: “No conteúdo de hoje, abordaremos sobre o tema Fratura de Fêmur. Está anexado em arquivos. Acessem o material para as aulas de hoje e registrem em seu caderno um relatório de entendimento sobre o conteúdo. Em nossa próxima aula faremos reunião online para discutir sobre o tema.”

Alguns alunos “curtem” a publicação e outros começam a postar comentários e dúvidas:

- Professora vai ter reunião online?

Outro colega logo em seguida, não espera nem mesmo a manifestação da professora e questiona:

- Hoje é só isto? Então não vai ter aula “ao vivo”?

- O tema da aula é muito importante, quando a senhora vai explicar?

Logo a professora se manifesta em uma nova mensagem:

- *Boa Noite alunos, conforme orientação da aula, hoje não teremos reunião online, sigam as orientações, leiam os materiais disponibilizados que na nossa próxima aula farei toda explicação do conteúdo, tudo bem? Caso tenham alguma dúvida estou aqui disponível pelo chat ou é só escrever sua dúvida aqui nesta publicação.*

Novamente os alunos “curtem” a resposta desta professora e alguns escrevem “ok”.

Na metade do tempo de aula, ela posta uma nova publicação:

- *E aí pessoal? Vocês não tem nenhuma dúvida? Estão conseguindo entender e realizar os registros do conteúdo da aula?*

Nenhum aluno se manifesta sobre essa postagem.

Passados 30 minutos desta publicação, a professora recebe umas curtidas na postagem e o horário de término da aula está próximo.

Então a professora escreve mais uma mensagem:

- *Pessoal se ainda tiverem dúvidas contínuo disponível, pelo chat, por favor tragam o material e as questões que vocês tenham dúvidas para nossa reunião online, uma boa noite a todos.*

Então alguns alunos curtem e apenas três alunos respondem:

- *Boa Noite professora, conteúdo da aula muito bom, porém tenho dúvidas que deixarei para perguntar ao vivo, até a próxima aula.*

- *Boa Noite professora, ok e até semana que vem.*

- *Tchau professora, eu só vi o material por cima, pois estou com outras matérias atrasadas e não gosto de ficar estudando sozinha, quero ver sua explicação. Boa noite.*

A professora finaliza curtindo os comentários e deixando o recado:

- *Boa Noite alunos, preciso que vocês tenham disciplina e façam o que foi proposto, pois uma atividade complementa a outra e o processo de ensino e aprendizado precisa ser colaborativo e participativo, fico aqui disponível e não vejo muito interesse de alguns, mas conversarei com vocês na próxima aula. Lembre-se não é porque não fiz reunião online que não teve aula, conforme já conversamos lá no nosso primeiro dia de aula.*

Após o comentário da professora, alguns alunos curtiram a publicação e não houve mais nenhum comentário e interação. Neste momento, encerra o horário da aula virtual.

Caso de Ensino 2 – Adaptações e Interação

Caso: A aula online não é feita apenas de abrir a câmera e apresentar o conteúdo. O professor, além da gestão da sala de aula, de pensar estratégias para apresentar o conteúdo de forma significativa para os alunos, precisa oferecer informações sobre o funcionamento das plataformas remotas e sistemas institucionais de registro de notas e frequências e lidar com câmeras fechadas e pouca participação dos alunos.

Durante mais uma noite de aula virtual do curso técnico em enfermagem de uma escola técnica estadual, os alunos do primeiro módulo estão conectados na sala da disciplina Enfermagem em Centro Cirúrgico e Central de Material. Já se passaram quase trinta dias do início das aulas e os alunos já estão mais familiarizados com a ferramenta e entendendo a forma de como a aula é conduzida pelos professores de cada disciplina.

Pontualmente as 19 horas, a professora inicia a aula online. Previamente disponibilizou o material e as orientações para a aula. Começa sua fala dando um “Boa Noite” e perguntando se todos estão bem. Sua câmera está aberta e faz uma pausa para fechar uma cortina que estava refletindo no seu computador. Alguns alunos abrem o microfone e respondem ao boa noite, outros utilizam o chat e apenas uma aluna abre sua câmera e microfone para deixar registrado seu boa noite.

Neste momento a professora começa a explicar que antes de iniciar a explanação do conteúdo irá explicar sobre o funcionamento do sistema de faltas e notas e seu método de avaliação. Justifica que foi informada pela coordenação que tem alguns alunos novos e, portanto, ela gostaria de reforçar algumas informações.

- Estamos com exatamente um mês de aula, e a coordenação informou que foi apresentado a planilha de faltas dos alunos e que alguns haviam questionado sobre as faltas, portanto vamos lembrar!

E continuou:

- O fato de vocês não assistirem a aula no horário determinado não faz com que vocês recebam faltas, mas sim a não entrega dos trabalhos e atividades solicitadas por mim, então aqueles que estão com faltas podem até estar presentes e participar de todas as reuniões online, mas se não cumprir com as entregas das atividades, ficará com falta! Mediante a entrega dos trabalhos, mesmo que atrasados, as faltas são retiradas.

A professora continua detalhando a dinâmica adotada para notas e faltas:

- Porém, na avaliação global, ou seja, na hora de atribuir nota, o aluno ficará com uma menção diferente daquele que entregou dentro do prazo determinado, pois quando chegar lá no Conselho de Classe onde discutimos sobre as notas, serão apresentados todos os critérios avaliativos. Lembra pessoal? Apresentei para vocês no nosso primeiro dia de aula!

Ela continua alertando os alunos quanto a necessidade de se organizarem e participarem das aulas:

- Também gostaria de alertar - sei que esta forma de ensino remoto para uns é muito difícil por estarmos dentro de casa - mas se vocês tivessem que vir para escola presencialmente, teriam que ter dedicação! Vocês com toda certeza estariam cobrando de mim que desse aula e apresentasse todo conteúdo! -Por isso, fica um alerta: se organizem e estejam online no horário da aula pois é neste momento que faço as orientações e explico o conteúdo! Isto com toda certeza fará parte do aprendizado de vocês! Até aqui alguém tem alguma pergunta?

Uma única aluna abre seu microfone e fala que não sabia sobre o sistema de notas e faltas e se ela poderia repetir o nome e como acessar. Prontamente a professora informa que se chamava NSA, que seu login era seu Registro de Matrícula e que a senha chega para o aluno, por e-mail, quando ele faz matrícula. Explica ainda que, caso não tenha recebido, que ela deveria entrar em contato com a secretaria para que eles orientassem. Compartilhou a tela mostrando o site do sistema. Ao final, tornou a perguntar se havia ficado alguma dúvida. A aluna respondeu que não e agradeceu pela orientação.

A professora ainda continuou:

- Temos dois alunos novos em nossa sala eu gostaria que vocês abrissem a câmera, se apresentassem e contassem um pouco como chegaram até a enfermagem!

Após as apresentações, a professora deseja boas-vindas e explica que os materiais sobre a disciplina e conteúdos já lecionados estão nos arquivos bem como as aulas gravadas. Orienta para que eles aos poucos coloquem tudo em dia, pois um conteúdo é interligado ao outro. Sugere que devem ser pacientes e persistentes e contar com a parceria dos colegas, professores e representantes de turma e ter muita dedicação.

Após todas as orientações, o que levou em torno de trinta minutos, a professora inicia a aula. O tema é atuação do técnico em enfermagem no centro cirúrgico.

_ Vou fazer uma breve explanação para vocês! O material eu já enviei a todos! Depois vamos juntos assistir uma live com a participação de um técnico em enfermagem e enfermeiro falando sobre as suas possibilidades. Ao término da aula, terão como trabalho realizar um relatório de entendimento do conteúdo apresentado, relacionando com o que vimos na live.

Neste momento a professora pergunta:

- *Certo Pessoal?*

Como não teve retorno de ninguém, falou:

- *Nossa estou sozinha?*

Uma aluna abre seu microfone. É muito difícil ver os alunos deixarem a câmera aberta, só utilizam o microfone:

-Professora, as vezes temos vergonha de perguntar... as vezes não consigo acompanhar, mas fico meio receosa!

A professora na hora fala que o papel dela é repetir e explicar quantas vezes forem necessárias pois toda a teoria depois de aprendida será colocada em prática e eles lidarão com vidas e devem sim, ser muito participativos.

A aluna agradece e a aula continua.

Durante toda a aula a professora, vai sempre trazendo exemplos práticos da atuação dos técnicos e utiliza termos como “viu pessoal!!” “Muito importante!” “Tá claro aí gente?”, recebendo alguns “Sim”, como resposta. Quando está chegando ao final da aula e observando que não tem participação efetiva dos alunos, começa a chamar pelo nome e perguntar.

- *Maria falei sobre períodos operatórios, você me explica quais são eles e as diferenças?*

A aluna abriu o microfone e falou com a voz um pouco trêmula:

- Ah professora... Vou falar do meu jeito! Os períodos operatórios são aqueles que acontecem antes, durante e após uma cirurgia e são chamados de pré-operatório, intra-operatório e pós-operatório. No pré-operatório temos o mediato e imediato, este é no dia da cirurgia até ele chegar no centro cirúrgico; depois vem o intra-operatório, que é o momento da cirurgia; e por último o pós-operatório imediato, mediato e tardio que vai desde a hora que o paciente chega na sala de recuperação da anestesia até ele estar completamente recuperado, professora isto é tudo que eu consigo explicar”

Após a fala da aluna, a professora a parabeniza e faz um comentário:

- *Muito bem Maria! Pessoal, quero mais participações assim, pois preciso ver o aprendizado de vocês, aqui neste momento estamos construindo o aprendizado!*

Outra aluna abre o microfone e fala:

- Professora eu me identifiquei muito com este setor apenas com as suas aulas, aprender sobre a minha prática só demonstra o que eu quero seguir, quero ser técnico em enfermagem de Centro Cirúrgico, obrigada pela aula de hoje, adorei!

A professora agradece e explica que a dedicação e interesse por cada área vai muito do aluno, mas também do aprendizado eficaz. Questiona se alguém ainda tem alguma colocação

ou dúvida e lembra que eles devem fazer a atividade para finalizar o conteúdo. Os alunos perguntam sobre o prazo da entrega da atividade e a professora prontamente informa que tem até três dias. Deseja boa noite e informa que qualquer dúvida que tenham, fora do horário da aula, podem enviar no chat que sendo possível ela responde. Desta forma, finaliza a aula.

Caso de Ensino 3 – Trabalhos online

Caso: No início do semestre a professora apresenta aos alunos sua metodologia de trabalho e informa que, no decorrer do semestre, eles terão que realizar apresentação de seminários sobre os conteúdos da disciplina, a partir de um roteiro com os tópicos que devem ser abordados, o ao qual podem ser acrescentados outros para complementação do conteúdo. Informa também que no dia e horário da aula devem postar o trabalho escrito e se organizarem para a apresentação.

Às 19:10 a professora abre sua aula online com os alunos do 1.º módulo do curso técnico em enfermagem. Inicia sua fala pedindo desculpas pelo atraso visto que o horário de início da aula é as 19 horas.

- Boa Noite pessoal, tudo bem? Vou começar pedindo desculpas pelo atraso, pois meu notebook travou e só agora consegui reiniciar para começar nossa atividade do dia. Lembrando que hoje começam as apresentações dos seminários sobre “Métodos Contraceptivos e Planejamento Familiar”. Conforme combinamos, já salvei todas as apresentações enviadas pelos grupos e na hora de cada apresentação, abro e compartilho para que possam fazer uma apresentação clara, objetiva e organizada! Somente para lembrar, não se esqueçam que cada grupo tem vinte minutos para apresentação.

Até este momento a professora estava com a sua câmera aberta, de forma que era possível visualizar que ela ainda estava se arrumando para a aula, sentada numa cama com uma almofada no colo. Quando ela percebe que está com a câmera aberta ela prontamente fala:

-Vou só me ajeitar aqui e vocês começam, porque a gente precisa estar arrumadinha para ver os trabalhos! Então vamos lá! Ah pessoal, só para esclarecer, irei fazer meus apontamentos quanto as apresentações somente depois que todos os grupos finalizarem para que os próximos a apresentarem não fiquem nervosos e não gere nenhum tipo de comparação! Neste momento vou fazer apenas intervenções quanto ao conteúdo apresentado. Chega! Já falei demais! Vamos lá grupo 1, chegou a vez de vocês!

A professora então deixa que o grupo faça a condução da apresentação e somente a professora permanece com a câmera aberta. Neste momento ela abre o microfone e pergunta se todos já conseguem visualizar a apresentação. Os alunos prontamente respondem que sim e o grupo inicia sua apresentação.

A aluna Mariana começa falando sobre o tema do trabalho “Métodos Contraceptivos de Barreira”; apresenta os seis membros do grupo e começa explicando o tema. Até este

momento nenhum dos membros do grupo abre a câmera apenas dois alunos apresentaram. Quando a aluna Liz vai iniciar sua apresentação ela expressa seu nervosismo:

- Professora eu estou nervosa aqui na cadeira! é o nosso primeiro trabalho aqui no curso!

A professora que permanece o tempo todo com a câmera aberta, abre seu microfone e fala:

-Faça sua apresentação, fique calma você estudou para isso e não é preciso ficar nervosa, estamos todos aqui para aprender.

Após alguns segundos de silêncio, a aluna retoma sua explicação e, após catorze minutos, finaliza sua explanação do conteúdo do trabalho.

Os alunos que apresentaram o seminário tinham com eles materiais como DIU, diafragma, espermicida, camisinha masculina e feminina e, durante a explicação, perguntavam se os colegas conheciam, aguardavam as respostas dos alunos e uma aluna abria a câmera e demonstrava o material, ilustrando ainda mais a apresentação.

A professora parabeniza as alunas pela apresentação e faz algumas indagações:

- Por que somente as duas alunas apresentaram o trabalho? Pessoal, deixei vocês conduzirem e, como percebi, nenhum de vocês deixou a câmera aberta, vocês estão sendo os “palestrantes” do dia e apareceram apenas na hora de demonstrar os materiais para os participantes, é necessário mais atenção!

Neste momento então as câmeras dos participantes dos grupos são abertas para ouvir as orientações da professora.

-Agora vou direcionar quanto ao conteúdo, parabéns ao grupo vocês exploraram muito bem o tema, complementaram o que havia proposto no roteiro! Porém, os slides poderiam ter menos textos para que vocês pudessem complementar com a explicação de vocês. Agora vamos lá: João você que não apresentou o trabalho, qual é a vantagem e desvantagem do DIU de cobre?

O aluno abre o microfone com voz trêmula e verbaliza:

- Nossa professora! Eu estudei para o dia de hoje, mas o nervoso é difícil! Mas uma das vantagens é o tempo que ele pode ficar no útero na mulher, até 10 anos! Ele não tem nenhum tipo de hormônio e isto ajuda a mulheres com problemas de alteração de hormônios e sua eficácia que é de 99%. A desvantagem é que causa cólica ou sangramentos irregulares e pode até mesmo aumentar o fluxo de menstruação e não protege contra as IST's (Infecções Sexualmente Transmissível), é isto né professora?

A professora então parabeniza o aluno que explicou corretamente sobre o tema e fala para o próximo grupo que já pode se preparar para apresentação. Nesse momento, uma aluna abre seu microfone e fala:

-Professora dos seis componentes, apenas três estão aqui na sala os outros não ajudaram em nada na elaboração do trabalho, então eu já quero deixar isto registrado para não prejudicar nosso grupo.

A professora escuta e explica que a nota soma a participação individual e em grupo e que depois ela vai conversar com os demais alunos para ver qual a justificativa da não participação visto que o trabalho foi passado há mais de um mês e ninguém a procurou falando destas dificuldades, que poderiam ter conversado com ela para que não chegasse a esta situação. A aluna apenas responde com um “Ok” e começa a apresentar o trabalho sobre “Métodos Contraceptivos de Barreira Hormonais”. Apresenta o grupo com a câmera aberta mas fecha logo em seguida. Após alguns minutos de silêncio, a professora fala:

- Gente vamos lá! Quem vai falar agora? Vocês não dividiram as partes dos trabalhos?

Duas alunas abrem o microfone e falam:

-Acho que sou eu...

A outra responde:

-Não é você, sou eu! Professora eu não estou conseguindo ver em qual slide que está, por isso esta confusão...

A aluna Rayssa abre o microfone e fala:

- É a Rafaela mesmo, pode continuar.

Depois de alguns minutos elas retornam à apresentação do trabalho, algumas vezes travando. Os alunos abrem o microfone e falam que está “cortando” a apresentação. Passados vinte e três minutos, o grupo finaliza a apresentação do trabalho, todos com a câmera já aberta para escutar a professora.

A professora então orienta que a apresentação do outro grupo ficará para a próxima aula, pois não conseguirá terminar no tempo da aula.

-Bem pessoal como ainda faltam três grupos eu farei todas as considerações ao final! Porém, como quero que vocês se saiam bem, tenho algumas orientações. Sabemos dos desafios do ensino remoto, mas vocês tiveram tempo para se preparar e organizar as apresentações! Vocês tinham um roteiro para não fugir do tema e guiar suas apresentações, vi muito empenho de alguns alunos, porém faltou planejamento! O aluno que vai apresentar, minimamente precisa saber qual é sua parte para estudar e poder contribuir com seu conhecimento! O ensino

remoto tem nos trazido muitas dificuldades mas temos muitos meios de estar conversando e nos reunindo com os colegas e organizando as atividades! Mesmo sendo um trabalho em grupo, o aluno é avaliado individualmente e é preciso aproveitar estes momentos de apresentação, pois no final do curso tem o TCC que todos vocês irão apresentar! Então numa próxima, estou dando uma dica, todos busquem apresentar!

A aluna Daniele, abre seu microfone e câmera e fala:

- Muito obrigada professora pelas dicas, mas gostaria de ressaltar que quem ficou para a próxima aula poderá se organizar melhor e ter uma nota melhor e isto também precisa ser levado em consideração!

A professora prontamente responde que o conteúdo é o que vale mais ponto na apresentação, afinal trata-se de conhecimento e que, com toda certeza, ela fará a avaliação de acordo com o conteúdo. No entanto, afirma que planejamento e organização também fazem parte da avaliação e que podem ficar tranquilos pois tudo tem seu peso e sua relevância na avaliação. Mais uma vez parabeniza todos os alunos e orienta que não tem como mudar os slides, pois o trabalho já foi entregue, mas que podem se preparar cada vez mais e que ao final passará uma atividade sobre todos os trabalhos apresentados. Encerra sua aula desejando boa noite aos alunos.

Caso de Ensino 4 – Aula online ou Gravação?

Caso: Os alunos iniciam o novo semestre em 2021, ainda com as medidas restritivas em decorrência da epidemia de COVID 19, que exige a realização de aulas remotas. Os professores buscando novas formas de ensinar e alcançar os objetivos de cada disciplina. No entanto, tem-se observado uma desmotivação e não participação nas aulas nas turmas que seriam concluintes do curso. Os alunos estão há quase um ano nesta modalidade de ensino e as aulas práticas estão suspensas. Há um decreto estadual que permite ao aluno escolher frequentar as aulas presenciais com escala que permite apenas 30% dos alunos em sala ou permanecer em aula remota, com o apoio da ferramenta Microsoft Teams.

Era uma sexta-feira. O início da aula é previsto para as 19 horas, mas, um pouco mais cedo a professora já havia postado as orientações da aula a ser ministrada na disciplina de enfermagem em Oncologia para a turma do 4º módulo do curso técnico em enfermagem.

A professora inicia sua postagem com o texto *“Hoje daremos continuidade com o tema Evolução do Tumor e princípios gerais do tratamento, estarei na escola presencial com alguns alunos e como não estamos conseguindo manter a aula simultaneamente, irei disponibilizar a gravação da aula para que vocês possam ter acesso a explicação”*

Ela inicia a gravação da aula na plataforma, porém fora do horário estipulado. Como o acesso à plataforma é livre, uma aluna entra na sala. A professora não percebe a presença da aluna e continua a sua gravação, explicando que não deixará sua câmera aberta para que não “trave” a gravação. Começa a aula retomando os conhecimentos aprendidos nas aulas anteriores.

- Até então nós já estudamos como ocorrem as transformações de uma célula sadia em uma cancerígena, a diferença entre tumores malignos e benignos e nomenclaturas dos tumores. Agora vamos partir para uma segunda etapa onde vamos estudar sobre o tratamento e cuidados de enfermagem.

Como ela entende que naquele momento está sozinha produzindo uma gravação para disponibilizar aos alunos no horário da aula, ela vai conduzindo sua explicação e estimulando a interação com os alunos:

- Vocês estão lembrados que na aula passada falamos sobre o estadiamento dos tumores? Precisamos partir deste pressuposto para poder fechar a evolução dos tumores.

E assim ela conduz a aula durante os quarenta e cinco minutos de explanação do conteúdo, buscando a todo instante fazer conexões com a prática de enfermagem:

-Se você hoje tem uma pessoa que te procura com um resultado de exame alterado, que já consultou com seu médico e ele disse que o diagnóstico é um Câncer de Mama pois na mamografia acusou no critério de classificação BI-RADS 5 e ela quer que você explique “mais simples”, como podemos orientar e acalmar esta paciente? Por isso precisamos saber sobre tipos e evoluções dos tumores.

Ao final da aula, quando a professora para de compartilhar sua tela, ela percebe que a aluna estava presente na sua gravação, então ela a aborda:

- Boa tarde, Marina vi que você está aqui na sala! Estou gravando a aula que vou passar para os alunos que estarão presentes na escola, você está aqui desde o começo? Tem alguma dúvida?

A aluna apenas escreve no chat, não abre seu microfone e nem sua câmera:

-Não, professora.

Ela então explica que todo o material que ela utilizou nesta aula está disponível nos “arquivos” da aula e que no horário da aula devem assistir a gravação da aula e que estará disponível no chat para sanar as dúvidas e realizar qualquer orientação que necessitem. Explica que ao término da aula no período da noite, disponibilizará um artigo e um vídeo para complementação do conteúdo, encerrando sua gravação e orientação para a aula do dia.

No horário da aula, os alunos que estão tendo acesso remoto, verificam o material e a gravação e deixam registrado no chat mensagens de “Boa Noite, Ok.”

Por volta de 20:15 a professora deixa uma postagem no chat da aula informando que está na escola e que, se tiverem dúvidas podem perguntar. Alguns alunos curtem a publicação, mas não há nenhum tipo de interação e às 20:30 a aula está encerrada.

Caso de Ensino 5 – Ensino Híbrido: Conhecimento e Interação

Caso: Os desafios e dificuldades enfrentados pelos docentes durante a pandemia do COVID-19 ainda perduram. Com o início da imunização dos profissionais da saúde e com os Decretos estadual e municipal permitindo a retomada de 30% dos alunos de forma presencial não obrigatória, alguns professores retornam às suas atividades na unidade escolar. A busca por novas formas de ensinar continua, a maioria dos recursos audiovisuais utilizados pelos professores é de aquisição própria e a internet disponível nas escolas não suporta muitas conexões, dando início a mais um período de adaptação, dessa vez ao ensino híbrido.

Numa noite de terça-feira, às 20:30 a professora entra para sua aula presencial com os alunos do 1º módulo do curso técnico em enfermagem. Numa sala de aula com 40 alunos matriculados, a professora está presencialmente com dez alunos e contando com vinte e três alunos online.

Como na escola ainda eram poucos os professores que poderiam retornar presencialmente, não havia muitos colegas para dividir o sinal da internet, o que facilitou para que a professora pudesse ministrar a sua de forma híbrida. Ela optou por ministrar sua aula no laboratório de enfermagem onde são realizadas as práticas de enfermagem e que possui carteiras em número suficiente para atender os alunos presentes e recursos audiovisuais como som, datashow e computador. Ela entra na sala já com seu notebook aberto e conecta ao datashow, deseja boa noite e orienta que está abrindo a reunião online.

- Pessoal vamos então hoje conversar sobre Cuidado Pré-Natal, conforme já combinado temos aulas na segunda e terça feira. Na segunda feira eu já disponibilizo todo o conteúdo da semana para que vocês até possam consultar antes de vir para a escola! Este material já está nos 'arquivos' da aula, lembrando que deixarei a aula gravada para que aqueles que não estiverem presentes possam consultar. Mas prestem atenção gente! Isto não pode se tornar rotina, pois nada substitui o professor para tirar as dúvidas de vocês na hora da aula!

A professora então compartilha seus slides e começa a aula, fazendo conexões entre o conteúdo e o cotidiano da enfermagem, explicando e buscando imagens para exemplificar como será a prática destes cuidados.

Os alunos que estão presencialmente, seguem muito atentos e fazendo registros da fala da professora, observando e fazendo gestos de concordância, em certo momento da aula, um

aluno que estava online, abre seu microfone e solicitou à professora que repetisse sua explicação visto que a internet falhou. Prontamente a professora respondeu:

-Pessoal as vezes o sinal dá mesmo uma instabilizada, portanto se não ficar claro é só fazer como o colega! Ah! Sobre o que estava falando, é a busca ativa, ou seja, é você ir buscar esta gestante para que ela possa aderir ao pré-natal precocemente, ir à casa dela, ou em lugares que você possa encontrar. Por isso é tão importante contar com o trabalho em equipe e principalmente dos agentes comunitários de saúde, pois moram naquela comunidade e conhecem toda a realidade, agora deu para entender?

O aluno responde que sim e a professora continua com sua aula, sempre orientando e falando aos alunos que os procedimentos ali explicados serão executados na prática, por isso é tão importante conhecer e saber executar a técnica corretamente.

Quando a professora entra nos materiais necessários para uma consulta pré-natal, ela começa a demonstrar as imagens dos materiais necessários para o procedimento, quando um aluno levanta a mão e questiona que não está conseguindo entender como funciona o “estetoscópio de pinard” e como é este instrumento.

Neste momento ela interrompe sua aula e fala:

- Ah eu acho que temos aqui no laboratório, vou verificar!

Pausa sua explanação e dirige-se aos armários, no entanto, não localiza o instrumento. Como não estava encontrando, ela fala:

“-Ah quando você for para o estágio vai ver como ele é.”

Mas abrindo a última porta do armário, encontrou o material e falou

- Ufa, vou conseguir deixar bem explicado para você o que é instrumento.

A partir deste momento, os alunos começam a ter uma maior interação em aula, perguntando sobre diversos temas. A professora se manteve muito atenta e respondeu a todos os questionamentos. Os alunos, interessados, começam a perguntar sobre conteúdos que ainda serão explicados, e a professora prontamente fala:

- Acalmem o coraçãozinho ai gente! Vocês vão aprender sobre cuidados com o recém-nascido mais para frente, nosso foco aqui ainda é na saúde da gestante.

Durante a aula a professora verbaliza que está adorando a participação de todos, mas que, com toda certeza, não irá conseguir terminar o tema proposto para a aula por causa do tempo. Enfatiza também que eles podem ficar tranquilos que todo o conteúdo será cumprido.

Os alunos que estavam acompanhando a aula remotamente, durante umas duas vezes pediram à professora para repetir o que havia falado, pois estava “cortando” e ela prontamente atendeu aos pedidos.

Um aluno abre a câmera para perguntar sobre direitos das gestantes e a professora fala:

-Boa pergunta! Pessoal, anote ai no caderno de vocês! Isto é pergunta de prova e de concursos! Olha gente, preste atenção! A dúvida do meu colega pode ser a minha!

A professora continua sua aula fazendo interações e próximo ao final da aula pergunta, mais uma vez, se os alunos que estavam em casa tinham alguma dúvida ou questionamento. Como ninguém se manifestou, partiu para as orientações finais explicando sobre a atividade da aula que já poderiam iniciar, destacando a importância dos prazos de entrega das atividades.

Pergunta mais uma vez se alguém ainda tem dúvida, os alunos respondem negativamente e ela finaliza sua aula da seguinte forma:

- Pessoal estou gostando desta forma híbrida, pois os que estão aqui presencialmente estão estimulando quem está em casa a ser mais participativos. Hoje nossa aula rendeu muito, vamos continuar assim e que logo possamos todos nós estarmos no mesmo espaço compartilhando saberes. Então, até a próxima aula e não se esqueçam que, se tiverem dúvidas após a aula, me enviem no chat que responderei a vocês! Quem está em casa, boa noite! Aos que ainda vão ficar na escola, bom resto de aula, até mais!

ANEXOS

ANEXO A- OFÍCIO PARA AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



Universidade de Taubaté
 Autarquia Municipal de Regime Especial
 Reconhecida pelo Doc. Fed. nº 78.924/76
 Reconhecida pelo CEE/SP
 CNPJ: 45.176.153/0001-22
 Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação – PRPPG
 Rua Visconde do Rio Branco, 210 | Centro | Taubaté-SP
 (12) 3625-4217 | prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH – 013/2020

Taubaté, 04 de setembro de 2020

Prezada Senhora:

Somos presentes a V.S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pela aluna **MARIA LUIZA MENDONÇA AZEVEDO**, do Mestrado Profissional em Educação, da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido no ano de 2020/2021, intitulado "**Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros**". O estudo será realizado na [REDACTED] com docentes enfermeiros do curso Técnico em Enfermagem, sob orientação da Professora Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Para a realização da pesquisa será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, realizado a observação dos professores participantes seguindo um roteiro de observação e o registro dessa observação em um diário de campo e culminará na elaboração de casos de ensino a partir dos incidentes críticos levantados. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.


Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com MARIA LUIZA MENDONÇA AZEVEDO, telefone (12) 99147-0844, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Reconhecida pelo CEE/SP
CNPJ 45.176.153/0001-22

Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação - PRPPG
Rua Visconde do Rio Branco, 250 | Centro | Taubaté-SP
(12) 3025-4217 | prppg@unitau.br

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.


Profa. Dra. Ana Maria Gimenes Corrêa Calil
Coordenadora do Programa de Pós-graduação
Profissional em Educação

Ilma, Sra.

[Redacted]

Diretora de Escola

[Redacted]

Cachoeira Paulista- SP

ANEXO B- TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Cachoeira Paulista, 08 de setembro de 2020.

De acordo com as informações do ofício n.º 013/2020 sobre a natureza da pesquisa intitulada **“Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros”**, com propósito de trabalho a ser executado pela aluna Maria Luiza Mendonça Azevedo, do Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté, e, após análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento, autoriza a realização da entrevista e a observação de cinco a dez aulas com os docentes do curso técnico em enfermagem que atuam na [REDACTED] sendo mantido o anonimato desses profissionais.

Atenciosamente,

Diretor de Escola Técnica/

ANEXO C- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O Sr.(a) está sendo convidado (a) a participar, como voluntário, da pesquisa “**Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros**”. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador (a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado (a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros”

Pesquisadora Responsável: Maria Luiza Mendonça Azevedo

Telefone para contato: (012) 3101-1784/ (012) 9.9147-0844 “INCLUSIVE LIGAÇÕES À COBRAR”

E-MAIL: malu_mendonca@hotmail.com

Orientadora Responsável: Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro

Trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, com abordagem qualitativa do problema, cujo objetivo é analisar as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante. Para a realização da pesquisa será utilizado um roteiro de entrevista semiestruturado, seguindo a observação de cinco a dez aulas dos professores participantes utilizando um roteiro de observação e o registro dessa observação em um diário de campo e culminará na elaboração de casos de ensino a partir dos incidentes críticos levantados. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

As entrevistas serão gravadas em áudio, posteriormente transcritas na íntegra e, após cinco anos, destruídas e apagadas da mídia digital.

As informações coletadas no decorrer da pesquisa não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde a pesquisa será realizada. Serão analisadas, transcritas pelo pesquisador e utilizadas para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos. Durante todo o processo de pesquisa não será divulgada a identificação de nenhum entrevistado. O pesquisado terá o direito de retirar seu consentimento a qualquer tempo.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que eles poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevista e devido a ocorrência da Pandemia do COVID-19 serão adotadas as medidas de prevenção e precaução como uso de máscaras, higienização das mãos com água e sabão ou álcool 70%, distanciamento mínimo de um metro entre os participantes, entrevista será realizada em ambiente limpo e com ventilação natural, caso o participante esteja com sintomas gripais será agendada nova data e com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam garantidos os direitos de anonimato, de abandonar a qualquer momento a pesquisa, de deixar de responder a qualquer pergunta que ache por bem assim proceder, bem como solicitar que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes refletir acerca da sua prática pedagógica como docente enfermeiro os significados e a sua atuação docente, contribuindo para o aprimoramento da ação docente no ensino da enfermagem.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa. Para isso, a qualquer momento do estudo terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa, para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: a investigadora é mestrandista da Turma B 2019 do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté (SP), Pesquisadora Maria Luiza Mendonça Azevedo, residente no seguinte endereço: Rua: Joaquim Vieira Vilela, 32, Bairro: Chácara do Moinho – Cachoeira Paulista-SP CEP: 12.630-000, podendo também ser contatado pelo telefone (012) 9.9147-0844 inclusive ligações a cobrar ou e-mail malu_mendonca@hotmail.com

A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Maria Teresa de Moura Ribeiro de Paula, que pode ser contatada pelo telefone (012) 9.9644-7882.

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, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Centro- Taubaté-SP, no telefone: (12) 3635-1233, e-mail: cep@unitau.br

O pesquisador responsável declara que a pesquisa segue a Resolução CNS 510/2016.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes. Os dados serão coletados nas dependências da Instituição onde os participantes que compõem a amostra atuam em horário condizente com duas disponibilidades. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

Maria Luiza Mendonça Azevedo
Pesquisadora Responsável

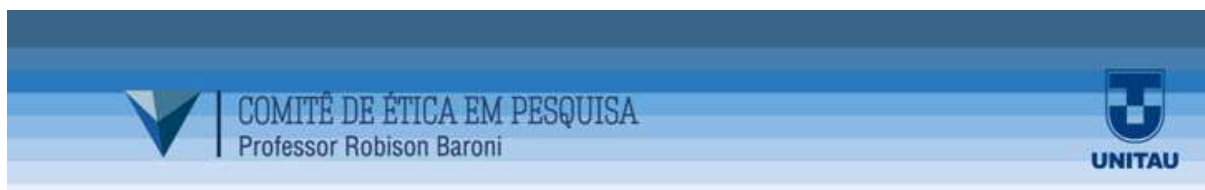
Consentimento pós-informação

Eu _____, portador (a) do documento de identidade _____, declaro que fui informado (a) dos objetivos da pesquisa **“Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros”**, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas junto ao pesquisador. Fui esclarecido (a) quanto à liberdade de aceitação ou não da participação da pesquisa, respondendo o formulário e a entrevista, e que será mantido o sigilo. Fui informado (a) também de que existe autorização da Direção da Instituição para realização da pesquisa, sem prejuízo algum a minha pessoa; de que os dados coletados não serão utilizados para outros fins que o não previsto neste estudo; que poderei me retirar deste estudo a qualquer momento, sem prejuízo; e de que a não participação na pesquisa também não me acarretará qualquer problema. 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 minhas dúvidas.

_____, ____ de _____ de 2020.

Assinatura do (a) entrevistado (a)

Maria Luiza Mendonça Azevedo
Pesquisadora Responsável

ANEXO D- TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL**TERMO DE COMPROMISSO**
DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Eu Maria Luiza Mendonça Azevedo, pesquisador responsável pelo projeto de pesquisa intitulado Construção de casos de ensino a partir da análise das práticas de docentes enfermeiros 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.

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, 03 de setembro de 2020.

Maria Luiza Mendonça Azevedo
Pesquisadora Responsável

ANEXO E- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: CONSTRUÇÃO DE CASOS DE ENSINO A PARTIR DA ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE DOCENTES ENFERMEIROS

Pesquisador: MARIA LUIZA MENDONÇA AZEVEDO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 38644020.3.0000.5501

Instituição Proponente: SOCIEDADE BENEFICIENTE SÃO CAMILO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.402.312

Apresentação do Projeto:

O projeto foi apresentado adequadamente, com os itens necessários à avaliação.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar as práticas pedagógicas de docentes de enfermagem no ensino técnico profissionalizante.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Avaliados adequadamente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foi atendida observação apresentada em projeto anterior acerca das medidas necessárias à prevenção do COVID 19, com a descrição das ações correlatas ao combate da pandemia para a realização das entrevistas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados adequadamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências ou inadequações.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, em reunião realizada no dia 13/11/2020, e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 510/16, considerou o

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro **CEP:** 12.020-040
UF: SP **Município:** TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 **Fax:** (12)3635-1233 **E-mail:** cep@unitau.br



Continuação do Parecer: 4.402.312

Projeto de Pesquisa: APROVADO.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1606686.pdf	30/10/2020 01:46:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MLMA_14_10.pdf	30/10/2020 01:44:51	MARIA LUIZA MENDONCA AZEVEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_dissertacao_MariaLuiza_14_10.docx	30/10/2020 01:43:15	MARIA LUIZA MENDONCA AZEVEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Oficio_autorizacao_da_instituicao_MLM A.pdf	08/09/2020 17:05:37	MARIA LUIZA MENDONCA AZEVEDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_plataforma_assinada.pdf	08/09/2020 10:39:42	MARIA LUIZA MENDONCA AZEVEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_pesquisador_mlma.pdf	04/09/2020 15:55:16	MARIA LUIZA MENDONCA AZEVEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

TAUBATE, 16 de Novembro de 2020

Assinado por:
Wendry Maria Paixão Pereira
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATE
 Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cep@unitau.br