

**UNIVERSIDADE TIRADENTES – UNIT
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PPGPE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPED
MESTRADO OU DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

ELISANGELA FERREIRA MINARI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19 EM UNIVERSIDADES DE SERGIPE (2020-2022)**

ARACAJU

2024

ELISANGELA FERREIRA MINARI

**O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO ENFERMEIRO DURANTE A
PANDEMIA DA COVID-19 EM UNIVERSIDADES DE SERGIPE (2020-2022)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre Educação.

Área de concentração: Educação

ORIENTADORA: Dra. Simone Silveira Amorim

ARACAJU

2024

M663p Minari, Elisangela Ferreira
O processo de formação docente do enfermeiro durante a pandemia da COVID-19 em universidade de Sergipe (2020-2022) / Elisangela Ferreira Minari; orientação [de] Prof.^a Dr.^a Simone Silveira Amorim – Aracaju/ SE: UNIT, 2024.

128 f.il; 30 cm

Dissertação(Mestrado em Educação) – Universidade Tiradentes 2024

1.Formação docente 2. Ensino superior 3. Enfermeiro professor 4. Pandemia
I. Minari, Elisangela Ferreira II. Amorim, Simone Silveira (orient.). III.
Universidade Tiradentes. IV. Título.

CDU: 371.13:

616-083-051(813.7)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Aprovado em 21/08/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SIMONE SILVEIRA AMORIM**
Data: 17/09/2024 11:19:37-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Simone Silveira Amorim (Orientadora) Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **PACITA GEOVANA GAMA DE SOUSA APERIBENSI**
Data: 09/09/2024 17:19:47-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Pacita Geovana Gama de Sousa Aperibense Universidade Federal do Rio de Janeiro – (PPEAN/UFRJ)

Documento assinado digitalmente
 **ANDREA KARLA FERREIRA NUNES**
Data: 11/09/2024 17:27:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dra. Andrea Karla Ferreira Nunes Universidade Tiradentes (PPED/UNIT)

Documento assinado digitalmente
 **ANTENOR DE OLIVEIRA SILVA NETO**
Data: 16/09/2024 16:58:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Antenor de Oliveira Silva Neto Universidade Tiradentes – UNIT/SE

RESUMO

A preparação do professor de enfermagem envolve a compreensão do desenvolvimento do educador em saúde, que desempenha um papel crucial na educação das futuras gerações. Assim, a evolução no ensino superior requer desenvolver pensamento crítico através do conhecimento científico, motivado para uma educação didática, centrada no estudante, com a intenção de motivar os mesmos a promover o desenvolvimento de habilidades e competências para uma vida social, cultural e política satisfatórias. Nesse aspecto, o trabalho docente, considerado agente de transformações sociais, requer uma formação continuada no processo de aprimoramento do conhecimento pedagógico, didático e disciplinar, fundamentais para uma compreensão teórica e prática educacional mais atualizada e relevante, capaz de ajudar o professor a lidar com a heterogeneidade dos contextos educacionais, inclusive o pandêmico. Diante do esperado para o ensino superior em Enfermagem, questiona-se quais foram as implicações da pandemia para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas na construção do ser professor no curso de bacharelado em Enfermagem, no período de 2020 a 2022. Parte-se do pressuposto que as mudanças provocadas pela pandemia influenciaram na formação docente do enfermeiro professor, na sua relação com os alunos e nas práticas pedagógicas. Sendo realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unit, na linha de pesquisa Educação e Formação Docente, esta pesquisa foi desenvolvida a partir das discussões emanadas no Grupo de Pesquisa Educação e Sociedade: sujeitos e práticas educativas (GEPES), estando ligada ao projeto de pesquisa “Desvelando os sujeitos, suas práticas e as instituições educativas: aspectos formais e não formais da educação”. Tem como objetivo geral compreender de que forma ocorreu o processo de formação docente para o enfermeiro professor em Instituições de Ensino Superior (IES) em Sergipe, entre os anos de 2020 e 2022, assim como os objetivos específicos em (I) descrever as características da formação docente no ensino superior durante a pandemia da COVID-19 no Brasil; (II) identificar o entendimento do enfermeiro professor relacionado ao processo de formação docente e (III) comparar as estratégias didático pedagógicas utilizadas para o processo de formação docente do enfermeiro professor no ensino superior em Universidades de Sergipe. Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, mediante um processo de interpretação, conceitos e relações entre os dados pesquisados a fim de os organizar por meio dos pressupostos da educação comparada. Ao final da pesquisa, apresenta-se a síntese dos principais resultados, das implicações para a formação docente em Enfermagem nas Universidades de Sergipe, as contribuições para a prática atual, assim como se descreve as limitações do estudo e as recomendações para futuras pesquisas e estudos em educação e formação docente no nível superior em enfermagem no Brasil.

Palavras-chaves: Formação docente; Ensino superior; Enfermeiro professor; Pandemia.

ABSTRACT

Nursing teacher preparation involves understanding the development of the health educator, who plays a crucial role in educating future generations. Thus, evolution in higher education requires developing critical thinking through scientific knowledge, motivated by a didactic, student-centered education, with the intention of motivating students to promote the development of skills and competencies for a satisfactory social, cultural and political life. In this aspect, teaching work, considered an agent of social transformation, requires continued training in the process of improving pedagogical, didactic and disciplinary knowledge, fundamental for a more updated and relevant theoretical understanding and educational practice, capable of helping the teacher to deal with the heterogeneity of educational contexts, including the pandemic. Given what was expected for higher education in Nursing, the question is what the implications of the pandemic were for the development of didactic-pedagogical activities in the construction of being a teacher in the bachelor's degree course in Nursing, in the period from 2020 to 2022. It starts from assumption that the changes caused by the pandemic influenced the teaching training of nurse teachers, their relationship with students and pedagogical practices. Being carried out within the scope of the Postgraduate Program in Education/Unit, in the Education and Teacher Training research line, this research was developed based on discussions emanating from the Education and Society Research Group: subjects and educational practices (GEPES), being linked to the research project "Uncovering subjects, their practices and educational institutions: formal and non-formal aspects of education". Its general objective is to understand how the teaching training process occurred for nurse teachers in Higher Education Institutions (HEIs) in Sergipe, between the years 2020 and 2022, as well as the specific objectives in (I) describing the characteristics of teacher training in higher education during the COVID-19 pandemic in Brazil; (II) identify the understanding of the nurse teacher related to the teacher training process and (III) compare the didactic pedagogical strategies used for the teacher training process of the nurse teacher in higher education at Universities of Sergipe. This is a descriptive study with a qualitative approach, through a process of interpretation, concepts and relationships between the researched data with the aim of organizing them through the method of comparative education. At the end of the research, it is expected to obtain a synthesis of the main results, the implications for nursing teacher training at the Universities of Sergipe, the contributions to current practice, as well as describing the limitations of the study and recommendations for future research and studies. In education and teacher training at higher education in nursing in Brazil.

Keywords: Teacher training; University education; Nurse teacher; Pandemic.

LISTA DE SIGLAS

AVA Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCET Centro de Ciências Exatas e Tecnologia
CCBS Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
CCSA Centro de Ciências Sociais Aplicadas
CECH Centro de Educação e Ciências Humanas
CEP Comitê de Ética em Pesquisa
CES Câmara de Educação Superior
CLT Condições das leis do trabalho
CMES Conferência Mundial de Educação Superior
CNE Conselho Nacional da Educação
CRES Conferência Regional de Educação Superior
CONSAD Conselho Nacional de Secretários de Administração
DCN Diretrizes Curriculares Nacionais
EAD Ensino a Distância
EEAN Escola de Enfermagem Anna Nery
ERE Ensino Remoto Emergencial
ERIC Educational Resources Information Centre
FAPITEC Fundação de Apoio à Pesquisa e à Inovação Tecnológica
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES Instituição de Ensino Superior
IESALC International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean
IFES Instituto Federal de Ensino Superior
INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAT Material Acadêmico Tiradentes
MEC Ministério da Educação
ODS Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PLANCRES Plano de Ação das Conferências Regionais de Educação Superior
PNE Plano Nacional de Educação
PROMAI Programa de Mobilidade Acadêmica
SCIELO Scientific Electronic Library Online
SEBRAE Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SINAES Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TIC Tecnologia de Informação e Comunicação
UFRJ Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFS Universidade Federal de Sergipe
UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNG Universidade Guarulhos
UNIT Universidade Tiradentes

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 1	Total da população envolvida na pesquisa	34
Figura 2	Resumo da dimensão temporal sob a perspectiva da Educação Comparada	65
Quadro 1	Relação geral do estado da arte (Autor; Ano de publicação; Título e Objetivo geral)	28
Quadro 2	Resumo da dimensão espacial sob a perspectiva da Educação Comparada durante o ERE nas Universidades de Sergipe	90
Quadro 3	Resumo da dimensão espacial, sob a perspectiva da Educação Comparada, entre o ensino híbrido e presencial nas IES de Sergipe	107
Tabela 1	Resultados numéricos a partir do levantamento bibliográfico e uso das palavras-chaves	27
Tabela 2	Distribuição de IES no Brasil por tipo e natureza em 2020 e 2022	38
Tabela 3	Distribuição de IES e programas de pós-graduação por nível acadêmico e natureza (público e privado) em 2020 e 2022	40
Tabela 4	Docentes em exercício nas IES no Brasil conforme o tipo e natureza no ano de 2020 e 2022	41
Tabela 5	Número de estudantes matriculados nas IES no Brasil conforme o tipo e natureza nos anos de 2020 e 2022	41
Tabela 6	Número de ingressantes e concluintes para cada 10.000 habitantes (OCDE 2017/2021- Brasil 2016-2022) Área Saúde e Bem-estar	42
Tabela 7	Comparativo Idade X Gênero UFS e UNIT	71
Tabela 8	Comparativo Carga Horária de Trabalho UFS e UNIT	75

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Porcentagem da população UFS	66
Gráfico 2	Porcentagem da população UNIT	67
Gráfico 3	Porcentagem Idade X Gênero UFS	68
Gráfico 4	Porcentagem Idade X Gênero UNIT	70
Gráfico 5	Tempo de experiência na docência UNIT e UFS	72
Gráfico 6	Nível de formação acadêmica UNIT e UFS	73
Gráfico 7	Desafios na transição do modelo de ensino presencial para remoto na UNIT e UFS	78
Gráfico 8	Formação para o uso de plataformas digitais na UNIT e UFS	79
Gráfico 9	Plataformas digitais utilizadas pelos docentes na UNIT e UFS	82
Gráfico 10	Temas de formação docente na UFS e UNIT	84
Gráfico 11	Momento em que ocorreu as formações docentes na UNIT e UFS	86
Gráfico 12	Sobre as formações docentes na UNIT e UFS	88
Gráfico 13	Retorno às atividades presenciais na UNIT e UFS	97
Gráfico 14	Utilização dos novos conhecimentos nas aulas presenciais na UNIT e UFS	95
Gráfico 15	Foco da formação docente no retorno presencial na UNIT e UFS	96
Gráfico 16	Foco da formação docente no retorno presencial na UNIT e UFS	98
Gráfico 17	Continuidade da formação docente na UNIT e UFS	101
Gráfico 18	Interesse em relação ao desenvolvimento profissional na UNIT e UFS	104

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Formação docente no Brasil e o ensino superior em enfermagem	16
1.2	Percurso Metodológico	25
2	FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DESAFIADORES (2020-2022): PANORAMA DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS	38
2.1	Perfil do ensino superior no Brasil: dados INEP (2020-2022)	38
2.2	Efeitos da pandemia na educação superior e no processo de formação docente no Brasil	43
2.3	O uso das TIC no ensino superior no período de 2020 - 2022: implicações, adaptação e aplicabilidade	50
3	O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE TIRADENTES E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	60
3.1	Raízes acadêmicas: um breve histórico das universidades em Sergipe	60
3.2	Análise das perspectivas e vivências dos docentes na Universidade Tiradentes e na Universidade Federal de Sergipe	64
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
	REFERÊNCIAS	114
	ANEXO	120
	ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	120
	APÊNDICE	121
	APÊNDICE 1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	121

1 INTRODUÇÃO

O debate acerca da formação docente no ensino superior envolve discussões históricas, culturais, políticas e sociais que demandam recorrentes pesquisas e reflexões sobre o tema. Estudar sobre a formação do enfermeiro professor caracteriza compreender o processo de construção do educador em saúde na missão de desempenhar um papel vital na formação das novas gerações, transmitindo não apenas conhecimentos acadêmicos técnicos, mas também normas sociais, habilidades práticas e valores éticos.

A construção das habilidades necessárias para o ensino e aprendizagem vão além das experiências pessoais e das obtidas na vida profissional do enfermeiro. Embora essenciais, também demandam uma formação específica, baseada nas ciências humanas e epistemológicas de projeção continuada e fundamentada nas ações diárias do professor.

Nesse sentido, os programas de formação docente institucionais para os professores em exercício, desempenham um papel fundamental ao apresentar e aprimorar o conhecimento pedagógico, didático e disciplinar, fundamentais para uma compreensão teórica e prática educacional mais atualizada, intencional e relevante. Assim, eles devem contribuir para o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para ajudar o professor a lidar com a heterogeneidade dos contextos educacionais.

A formação de professores é dinâmica, depende de uma ligação entre o conhecimento profissional e as teorias educacionais que fundamentam e potencializam as práticas pedagógicas, além de políticas públicas de valorização docente. Para Tardif (2014b) “as fontes de formação profissional dos professores não se limitam à formação inicial na universidade; trata-se, no verdadeiro sentido do termo, de formação contínua e continuada que abrange toda a carreira docente”. Assim, para o autor (2014b), a formação contínua aproxima as necessidades das ações vivenciadas entre pares, no ambiente de trabalho, integrada em uma atividade de pesquisa colaborativa, proporcionando uma abordagem mais contextualizada e prática para o desenvolvimento profissional.

Entende-se, dessa maneira, que é necessário formar um professor capaz de atender às necessidades humanas e transcender a capacidade técnica e domínio de

conteúdo. Para tal formação, espera-se que as instituições proporcionem espaços de autorreflexão, coletividade, autonomia e colaboração (Nóvoa, 2022).

A complexidade do trabalho docente é descrita por Tardif e Lessard (2014a), que expõem o alto nível de exigência e conhecimentos, além das aptidões relacionadas à comunicação, empatia, julgamento respeitoso e profissionalismo. Os autores (2014a) reforçam a necessidade de um conhecimento pedagógico qualificado para o exercício da profissão e modificável nas ações fundadas na retórica da missão, do sacerdócio e da vocação. Assim, o trabalho docente deixou de ser pensado como vocação e incumbência, pois ser docente envolve estudo, formação, preparo, dedicação, compromisso etc.

Podemos assim dizer, a partir de Tardif e Lessard (2014a) que o trabalho docente é centrado em coletividades humanas e de forma abrupta e intensa, causada pela pandemia, o “ser professor” enfrentou desafios sem precedentes, exigindo uma rápida adaptação às novas circunstâncias.

Dessa forma, esta pesquisa parte do pressuposto de que as mudanças provocadas pela pandemia influenciaram na formação docente do enfermeiro professor, na sua relação com os alunos e práticas pedagógicas. Nesse aspecto, as mudanças do ensino no período pandêmico demandaram ações institucionais importantes, ligadas à adoção de tecnologias educacionais, à capacitação rápida de professores para o ensino remoto, à revisão e adaptação dos currículos, à implementação de políticas de inclusão digital e ao suporte emocional e psicológico aos alunos e professores diante dos desafios enfrentados.

Participar de um programa de desenvolvimento docente, conforme Borba e Clápis (2021), possibilita o favorecimento de atividades formativas diversificadas e indutoras do aperfeiçoamento do pensamento, das ações e, principalmente, do compromisso profissional esperado para o ato de educar no ensino superior.

Ao se tratar do ensino em Enfermagem, a função do educador está inserida na formação do enfermeiro nos cursos de graduação em Enfermagem no Brasil, independente do grau acadêmico (bacharelado ou licenciatura). A educação em saúde, determinada pela DCN/ENF de 2001, ocorre a partir do exercício da profissão e do ato de explicar à pacientes e familiares ações provenientes ao processo de saúde/doença e são fomentadas pelo conhecimento e habilidades técnico científicas do profissional (Chaves; Oliveira, 2020). Diante desse cenário, é comum, para os

autores aqui citados, o entendimento de que a função do educar em saúde na prática seja um reflexo positivo quando os enfermeiros são inseridos na educação do ensino superior em curso de graduação em Enfermagem e acabam por ensinar conhecimentos teóricos e práticos a seus estudantes.

As atividades de educação em saúde são realizadas desde a graduação em Enfermagem através de diversas atividades acadêmicas, pertencentes às disciplinas cursadas. No entanto, para a formação do ser professor após a conclusão do curso, é crucial reconhecer que a prática docente requer uma formação aprofundada, fundamentada em metodologia, epistemologia e conhecimentos pedagógicos próprios da profissão docente. Isso se deve ao fato de que o processo de ensino e aprendizagem se apoia em saberes construídos na educação formal, na participação em cursos de pós-graduação para formação contínua e, não menos importante, nas experiências pessoais, trocas entre colegas e na vivência em sala de aula (Chaves; Oliveira, 2020).

Surge, nesse momento, um “enfermeiro professor”, ou seja, um profissional de enfermagem que exerce não apenas o papel clínico e assistencial, mas também desempenha atividades educacionais e de ensino. Esse profissional combina seu conhecimento prático e experiência clínica com habilidades de ensino e educação, contribuindo para a formação e desenvolvimento de futuros profissionais de enfermagem.

Nesse sentido, esta pesquisa se justifica pela importância do enfermeiro professor na formação de profissionais que desempenham um papel vital e multifacetado na sociedade e que exercem uma influência profunda e abrangente em todas as esferas da saúde.

É preciso destacar que, como membros essenciais das equipes de saúde, os enfermeiros são responsáveis por fornecer cuidados diretos e compassivos aos pacientes, promovendo sua recuperação e bem-estar físico e emocional. Além disso, atuam como educadores, orientando a população sobre práticas de saúde preventivas e intervindo em situações de crise para proteger a saúde pública.

As habilidades em coordenar cuidados, advogar por recursos adequados e oferecer apoio emocional são fundamentais não apenas durante emergências, como a pandemia, mas também no cotidiano, contribuindo significativamente para o bem-estar de indivíduos e comunidades. Enfermeiros desempenham um papel

indispensável na sociedade, como agentes de transformação na promoção da saúde e na busca por uma melhor qualidade de vida para todos.

Atualmente, Sergipe conta com 8.451 enfermeiros¹ inscritos no COREN- SE. Esse quantitativo inclui os formados, inclusive, pelas Universidades em destaque (UNIT e UFS) durante o marco temporal (2020-2022), demonstrando a responsabilidade dessas instituições com a formação de profissionais preparados para atender às demandas da saúde, em constante evolução, especialmente em tempos desafiadores, como a pandemia de COVID-19.

A escolha de Universidades de Sergipe para compor a pesquisa implica na reflexão de que a formação docente atual deve atender às exigências do tripé “ensino, pesquisa e extensão”, além de desempenhar o incentivo do produtivismo acadêmico, comparado às práticas educacionais exercidas em sala de aula. Quanto a este tema, Borba e Clápis (2021) declaram que o aumento das pesquisas relacionadas à formação docente a partir de relatos de experiência visam contribuir para identificar as necessidades individuais e coletivas, potencializar as ações intuitivas e até mesmo de organismos nacionais responsáveis.

Nóvoa (2022) reforça que a transformação no processo de formação de professores está intrinsecamente ligada à persistência em conduzir pesquisas pertinentes sobre a prática docente. Isso inclui a geração de produções científicas pelos próprios educadores, justamente por possuírem a habilidade de retratar a profissão por meio de relatos, experiências e reivindicações por aprimoramentos. Importa, ainda, destacar que o autor relata a importância de enaltecer a imagem e a vivência da profissão com um enfoque positivo, ressaltando o prazer inerente ao ato de ensinar.

Dessa forma, este estudo se fundamenta na graduação em enfermagem, em virtude da inserção do enfermeiro professor no primeiro nível de educação superior, que não possui formação inicial para ensinar, ao se tratar de uma formação de bacharelado em enfermagem. Vale ressaltar que, de acordo com a resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018, a formação do enfermeiro, quando inserido no curso de licenciatura em enfermagem, envolve a integração entre a formação generalista da/o enfermeira/o e a formação para a docência apenas para a educação profissional técnica de nível

¹ Cf.: <https://coren-se.gov.br/enfermagem-em-dados/>. Acesso em: 21 fev.2024.

médio na enfermagem. Com isso, levanta-se a seguinte questão que norteará este estudo: quais foram as implicações da pandemia para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas na construção do ser professor no curso de bacharelado em Enfermagem em Sergipe, no período de 2020 a 2022?

O marco temporal mencionado (2020-2022), além de estar associado às mudanças significativas no cenário educacional, a partir da aplicabilidade intensa das tecnologias existentes e metodologias de ensino diante da pandemia pela COVID-19, inclui compreender o processo de educação continuada referente à formação docente após o retorno presencial das atividades acadêmicas, no ensino superior em Sergipe, atrelado aos decretos institucionais e do Estado, para a liberação parcial e/ou total das atividades de ensino.

Para Agnelli e Nakayama (2018), há uma diferença entre “ser” e “estar” professor de enfermagem. O primeiro está relacionado ao prático, momentâneo, inerente aos processos de formação profissional docente, enquanto o “estar” remete a um pensamento de transição e mudança, envolvendo uma trajetória e condução na formação. Nesse sentido, os autores (2018) descrevem que o enfermeiro professor se forma, conjuntamente, a partir do “ser e do estar”, e a sua constituição docente permite refletir sobre a responsabilidade social e ética atribuída ao processo formativo de enfermeiros incluídos para o ato de cuidar em saúde.

A partir da questão norteadora, definiu-se como objetivo geral, sob a perspectiva da Educação Comparada, a fim de compreender de que forma ocorreu o processo de formação docente para o enfermeiro professor em Instituições de Ensino Superior (IES) em Sergipe entre os anos de 2020 e 2022. O marco temporal do estudo está relacionado ao período pandêmico, representado por mudanças intensas e significativas nos aspectos sociais, econômicos, em saúde e educacionais.

Para alcançar o objetivo geral proposto, definiu-se como objetivos específicos: (I) descrever as características da formação docente no ensino superior durante a Pandemia da COVID-19 no Brasil; (II) Identificar o entendimento do enfermeiro professor relacionado ao processo de formação docente no ensino superior em Sergipe e (III) comparar as estratégias didático pedagógicas utilizadas para a formação docente do enfermeiro professor nas Universidades de Sergipe. Vale ressaltar que os objetivos específicos foram alcançados após o desenvolvimento da pesquisa, conforme procedimentos metodológicos aplicados no estudo.

Para melhor compreensão da pesquisa, fez-se necessário trazer à memória que, a partir da necessidade de adaptação às medidas de prevenção da COVID-19, as IES foram desafiadas a seguir as diretrizes do Ministério da Educação (MEC), implementando estratégias para viabilizar a educação remota (Abreu *et al.*, 2021). Nesse contexto, os professores, orientados ao uso de dispositivos tecnológicos e plataformas digitais, enfrentaram uma transição inesperada para um novo modelo de ensino em um ambiente de trabalho que coexistiu com o espaço doméstico, o que resultou em dificuldades e angústias tanto no âmbito profissional quanto pessoal (Abreu *et al.*, 2021).

Durante e após a pandemia, a saúde dos professores tem sido uma preocupação constante e objeto de vários estudos. Enfermeiros professores que desempenharam papéis tanto na saúde como na educação enfrentaram desafios significativos.

No contexto da formação docente no Brasil e do ensino superior em enfermagem, os sentimentos de medo, angústia, cansaço, ansiedade e até mesmo tranquilidade pelo isolamento social emergiram como temas centrais em uma pesquisa realizada por Abreu *et al.* (2021). Segundo esses autores, a adaptação ao ensino durante a pandemia, que envolveu atividades síncronas programadas e aulas remotas, trouxe desafios significativos para os enfermeiros professores. Estes profissionais tiveram que gerenciar, simultaneamente, as demandas das atividades educacionais e as responsabilidades assistenciais, enquanto enfrentavam a necessidade urgente de combater a pandemia da COVID-19. Esta situação não só evidenciou a complexidade da formação docente no cenário atual, mas também destacou a importância de estratégias eficazes de gerenciamento do tempo e da saúde mental para os educadores na área da enfermagem.

1.1 Formação docente no Brasil e o ensino superior em enfermagem

O Brasil é um país de dissensões e o ensino superior espelha, nesse aspecto, um traço histórico persistente da sociedade brasileira como um todo. Dentre as peculiaridades estão a formação e a coexistência do ensino superior no Brasil: o público e o privado. O ensino privado predomina, com 88% das IES (entre Universidades, Centros Universitários e Faculdades), comparado ao ensino público,

conforme os dados do INEP (2022), e denota importante progressão vinculada ao modelo econômico vigente no país (capitalismo), políticas públicas e perfil social.

Após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, houve um aumento significativo de vagas para docentes, por vezes, provenientes de titulação mínima (*lato sensu*) e bacharelado. Conforme Agnelli e Nakayama (2018), as IES com obtenção de cursos voltados à bacharelado e licenciatura em Enfermagem são a minoria no país, situados, principalmente, na região sudeste, o que implica na inserção de enfermeiros habilitados ao trabalho assistencial para as atividades pedagógicas do ensino superior.

O nordeste brasileiro, região em que a pesquisa é realizada, contempla apenas três IES com a oferta do curso bacharelado e licenciatura em enfermagem, sendo duas federais e uma estadual, localizadas nos estados de Pernambuco, Bahia e Paraíba, respectivamente². Isso reforça a possibilidade de que, na região nordeste, é provável que haja uma quantidade reduzida de enfermeiros professores licenciados.

A mesma lei que alavanca o ensino superior (LDB nº 9.394/1996), determina ampliação da pesquisa, do desenvolvimento das ciências, letras e artes, além da formação de profissionais de nível universitário por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, de nível médio ou superior, incluindo as habilitações tecnológicas.

A necessidade de assegurar que os professores que atuam no ensino superior tenham uma formação de qualidade e estejam atualizados e aptos a desempenhar seu papel na formação de novas gerações de profissionais e cidadãos se estendem pelo Plano Nacional da Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 13.005/2014.

Vale evidenciar que o PNE (2014) prevê a avaliação e regulação dos cursos de licenciatura e dos programas de formação de professores no ensino superior, com o objetivo de garantir que atendam aos padrões de qualidade estabelecidos. Isso é feito por meio de órgãos como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). Todas as formas de incentivo para a formação docente inicial e continuada com qualidade, baseada na atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos e práticas pedagógicas são destacadas perante as leis e diretrizes vigentes no país.

² Cf.: <https://www.gov.br/mec/pt-br/areas-de-atuacao/es>. Acesso em: 20 fev.2024.

O Brasil, assim como outros países, como Estados Unidos e Canadá, visa elevar os padrões de formação para o ensino e controlar sua qualidade, porém esbarra nas dificuldades apresentadas pelos docentes desde 1960, quando restrições orçamentárias para a educação começaram a atingir o trabalho diário do professor. As dificuldades relacionadas a horas e semanas de trabalho, número de estudantes a diversidade entre alunos e as necessidades que apresentam em sala de aula ou no convívio social, tornam as atividades docentes cada vez mais pesadas e complexas (Tardif; Lessard, 2014a).

Países da América do Norte e Europa se esforçam para descentralizar as organizações de ensino, diminuir a burocracia, aumentar a autonomia dos professores e até mesmo as responsabilidades, porém é discutido por Tardif e Lessard (2014a), que os países acima citados vivenciam uma “crise” do saber em uma sociedade em que o ensino perde sua função de unificação para ser substituído pela dispersão e fragmentação do conhecimento.

No Brasil, dentre as competências exigidas a partir do novo modelo educacional, houve a necessidade de mudanças nas políticas destinadas a formação de professores. Assim, propostas de modificações no currículo de formação docente, efetivando o compromisso com o uso de metodologias inovadoras, desenvolvimento de autonomia e articulação da teoria com a prática foram apresentadas no Plano Nacional de Educação (PNE), 2014-2024. As atribuições e regulamentação dessa resolução estabelece a formação docente como responsabilidade do Estado, assim como a valorização do professor e a qualidade nos cursos de formação docente presencial ou remota (Brasil, 2015).

Para Dourado (2019), no Brasil, a relação do Estado, educação e democracia se caracteriza em um cenário de mudanças históricas, importantes na vida social, nas políticas públicas e nos desafios nacional, local e institucional. Desse movimento, emergem o retrocesso, ajustes fiscais, privatização e minimização do papel do Estado na Educação, reflexos da crise do capitalismo e do aprofundamento de reformas neoliberais.

Em um contexto de neoliberalismo, Borba e Clápis (2021) consideram o desenvolvimento profissional docente dos enfermeiros universitários possível de transcender o campo e domínio didático pedagógico. Isso sugere que, em um ambiente onde as políticas neoliberais podem enfatizar a competitividade, o

individualismo e a mercantilização da educação, os enfermeiros professores têm a capacidade de desenvolver habilidades e conhecimentos que transcendem esses aspectos. Isso pode incluir, por exemplo, a promoção de uma abordagem mais holística no ensino, englobando questões éticas, sociais, políticas e culturais, bem como o desenvolvimento de competências de liderança e engajamento comunitário. Em suma, os autores (2021) sugerem que os enfermeiros professores têm a capacidade de moldar seu desenvolvimento profissional de maneira a responder de forma crítica e reflexiva aos desafios impostos pelo contexto neoliberal, contribuindo para uma educação mais abrangente e significativa.

No Brasil, os primeiros educadores formais da profissão de enfermeiro surgiram por meio da Escola de Enfermagem Anna Nery (EEAN), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), considerada a primeira escola de enfermagem no país. Foi estabelecida, em 31 de dezembro de 1923, por meio do Decreto nº 16.300, como Escola de Enfermeiras do Departamento Nacional de Saúde, sendo posteriormente renomeada para Escola de Enfermeiras D. Anna Nery pelo Decreto nº 17.268, em 31 de março de 1926. A criação da escola ocorreu durante o movimento sanitário brasileiro do início do século XX, seguindo o modelo “Nightingale”, criado em Londres de 1860 por Florence Nightingale, frequentemente considerada o berço da educação de enfermagem moderna (Padilha; Borenstein; Santos, 2015).

Os tempos mudaram, o nível superior em enfermagem evoluiu e atualmente se faz necessário formar enfermeiros preparados para enfrentar o mundo do trabalho, desempenhando um papel essencial no campo da saúde, que está intrinsecamente ligado aos contextos social, cultural, histórico e político em que os seres humanos vivem e se relacionam (Borba; Clápis, 2021). Dessa forma, para esses autores, a responsabilidade do enfermeiro professor abrange um nível elevado de qualidade acadêmica, visando sua formação capaz de cumprir atividades científicas, técnicas, de moralidade, política e social, especificamente na formação de indivíduos beneficiados pelo conhecimento científico e valores práticos relevantes para a vida em sociedade.

Colaborando com Borba e Clápis (2021), Tardif e Lessard (2014a) também atribuem o trabalho docente a uma atividade profissional que requer uma formação cada vez mais longa. Recorre à capacidade de envolver os aspectos pedagógicos, novas tecnologias de comunicação e informação, gestão, relação humana e

habilidades para identificar as dificuldades dos estudantes vinculadas, inclusive, ao ambiente familiar e sociocultural. As competências descritas por Tardif e Lessard (2014a) para o ato de educar no nível superior estão associadas às mudanças no marco temporal brasileiro e modificadas ao longo dos anos pelo fim do período tradicional do ensino e pelas exigências da formação docente atual.

É possível refletir sobre os movimentos históricos e a evolução do ensino superior no país, que transita entre fragilidades e disposição de mudanças para o desenvolvimento intrínseco profissional. Organismos nacionais e internacionais fomentam a formação da identidade docente e um Estado preocupado com o resultado em sociedade. Estratégias institucionais de programas de formação de professores são relevantes à medida em que ser educador abrange competências e habilidades inerentes, por vezes omitidas nos cursos de graduação em licenciatura.

Ideias de mudanças ocorridas no mundo contemporâneo, implicações e adaptações do professor às novas demandas sociais e educacionais são mencionadas, inclusive, por Perrenoud (2000), que busca descrever novas competências para atender às necessidades dos estudantes, desde a gestão da sala de aula à utilização de novas tecnologias. Conforme o autor, compete ao professor definir objetivos, planejar e utilizar diferentes estratégias de ensino e avaliação, aprimorar a capacidade de trabalhar em equipe, atualização constante e uma abordagem centrada no aluno, incentivando a participação ativa dos alunos e buscando criar um ambiente propício para o desenvolvimento de novas habilidades e competências (Perrenoud, 2000).

A fim de fortalecer a complexidade do fazer docente, a pesquisa internacional, descrita por Mamat e Ismail (2021), ainda traz à discussão a necessidade de integrar a inteligência emocional no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior como tendência emergente. A prática docente, para os autores, requer conhecimento, cognição e emoções, capaz de refletir no resultado da aprendizagem de forma positiva ou negativa, além de alteração emocional nos fluxos internos e externos de experiência humana.

A partir dessas características, para Mamat e Ismail (2021), os professores emocionalmente inteligentes desenvolvem maior desejo em aprender nos alunos, minimiza falhas na relação professor-aluno e favorece a criação de um ambiente psicologicamente seguro, livre para opiniões e expressões de ideias. Além disso,

são considerados mais preparados para a produtividade no trabalho, desenvolver planos e decisões de ensino e aprendizagem.

Menezes (2019), corrobora com a discussão quando menciona que as competências socioemocionais docentes (autoconhecimento, estabilidade emocional, resiliência, sociabilidade, amabilidade, entre outras) precisam ser entendidas principalmente em relação aos efeitos benéficos que têm no processo de ensino e aprendizagem, visto que criam um ambiente propício ao conhecimento e resultam em melhor desempenho dos estudantes nas disciplinas convencionais do currículo. A autora ainda questiona o papel do educador como um profissional de educação transformadora, possível de formar indivíduos com autocontrole, autonomia e consciência de suas atitudes cidadãs de modo a contribuir para a vida em sociedade e para o desenvolvimento de uma cultura de paz.

Infelizmente, assim como descrito por Mamat e Ismail (2021), o componente emocional entre professores universitários não é reconhecido como parte de formação e de experiência, na medida em que não temos estudo e pesquisa suficientes para concentrar as emoções como competência de ensino (Mamat; Ismail, 2021).

É notório o movimento de mudança no processo de educar no ensino superior tradicional. O ato simples de organizar e guiar situações de aprendizagem passa a ser uma preocupação para todos os professores e acentua o desejo de planejar atividades didáticas eficazes para todos os alunos, principalmente quando o aprendizado não é obtido pelo método de ouvir ou por exercícios clássicos.

Perrenoud (2000), na tentativa de entender o ofício docente, defende essa transformação ligada à necessidade de desenvolver novas competências para ensinar que, para ele, é, sobretudo, empregar energia, tempo e dispor de habilidades para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem.

No contexto atual, a educação em geral requer transformar docentes em formadores de indivíduos críticos, resolutivos e capazes de tornarem suas experiências em aprendizado pessoal e profissional. Ainda assim, o cumprimento de leis e diretrizes brasileiras para a educação e a formação docente remetem esforços de boas políticas públicas e de uma sociedade cada vez mais participativa e democrática.

Para fortalecer o empenho no que se propõe à evolução do ensino - e conforme a Agenda E2030, evento global adotado pelas Nações Unidas que inclui os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e reúne organismos nacionais e internacionais - a educação está inserida como meta 4 e visa assegurar uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, capaz de promover oportunidades de aprendizagem para todos. Isso implica diretamente na discussão da formação de professores, que desempenham papel fundamental na oferta de educação ideal (Morosini; Nez; Woicolesco, 2022). É esperado, segundo esses os autores, que órgãos governamentais, mediante condições e estruturas particulares, promovam o aumento do número de professores qualificados por meio da cooperação internacional, principalmente nos países em desenvolvimento, a fim de formar docentes capazes de enfatizar a importância da qualidade educacional, a igualdade de gênero na educação, a inclusão de todos os estudantes, independente de suas habilidades, origens étnicas, sociais e econômicas e a necessidade da educação contínua pelo professor, atrelada às mudanças nas demandas educacionais.

Portanto, conforme o ODS (2015), é esperado que a formação docente seja instituída por meio de políticas públicas e propostas inovadoras para preparar e motivar professores e gestores, em todos os níveis da educação, para os desafios e oportunidades apresentados pelo ensino no século XXI. A valorização profissional e as melhorias referente à qualidade de vida dos docentes, também foram enfatizadas como tática pelo Plano de Ação das Conferências Regionais de Educação Superior (Plancres), a partir da Terceira Conferência Regional de Educação Superior (CRES-2018), realizada na Argentina, em junho do mesmo ano. O plano de ação a ser concluído até 2028, demanda o estabelecimento de prioridades para a formação permanente e um sistema salarial que justifique a função social que docentes exercem na sociedade (Morosini; Nez; Woicolesco, 2022).

Contudo, a irrupção da pandemia de COVID-19, em 2020, introduziu novos obstáculos e impulsionou mudanças no cenário do ensino superior, demandando uma revisão intermediária e uma adaptação das direções e prioridades. Nesse contexto, durante a Conferência Mundial de Educação Superior (CMES), de 2022, o UNESCO IESALC e os atores da educação superior na América Latina e no Caribe concordaram em realizar uma reunião de acompanhamento da CRES 2018. Esta reunião, intitulada CRES+5, teve como objetivo promover um processo participativo, realizado no dia 13

de março de 2024 para destacar os avanços realizados, bem como os desafios remanescentes e as questões emergentes, especialmente à luz dos impactos da pandemia da COVID-19 no ensino superior (Unesco, 2024).

Entende-se, a partir das descrições de Morosini, Nez e Woicolesco (2022), que, a partir das ações coordenadas pela agenda E2030, teremos em escala global elevado nível de professores e estudantes eficientes de modo a assegurar melhorias nas avaliações de desempenhos e consequentemente na formação profissional.

Por enquanto, no Brasil, no que se refere ao processo de formação docente e a construção do ser professor, a experiência profissional exerce um papel importante para a prática do ensino em enfermagem, uma vez que a especificidade do saber e um repertório amplo de conhecimento articulados aos métodos de ensino e práticas docentes possibilitam positivamente na formação docente do enfermeiro (Agnelli; Nakayama, 2018).

Através desse princípio, conforme descrito por Agnelli e Nakayama (2018), a integração do enfermeiro no ensino superior, com proficiência em educação tecnicista e centrada no modelo biomédico, sugere uma busca individual por conhecimento direcionado ao ensino, seja por meio de cursos e especializações *stricto sensu*, ou pela necessidade de formação docente inicial ou continuada fornecida pela instituição de ensino superior (IES) em que está inserido. Para qualquer tipo de formação docente, o objetivo consiste em atingir a pedagogia voltada para o ensino superior, envolvendo as competências do conhecimento específico, a habilidade do ensino e o entendimento sociopolítico do público estudantil.

Embora a inclusão do enfermeiro professor no ensino superior não atinja a necessidade de formação docente ideal em sua totalidade, os programas de pós-graduação *stricto sensu* se constituem como nível de ensino local para a formação docente, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, artigo 66.

A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Parágrafo único: O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico (Brasil, 2017, p. 44).

Ainda que a LDBEN nº 9.394/96 mencione o *stricto sensu* como prioridade, cabe ressaltar a contribuição do *lato sensu* para a formação do professor, baseado no fortalecimento do conhecimento científico aplicado à área, nas discussões de

demandas referente ao mercado de trabalho e na ampliação das experiências compartilhadas.

Nesse contexto, Cunha (2018) reforça que as condições profissionais para os professores universitários no Brasil estão centradas, principalmente, na obtenção de títulos de mestre e doutor na pós-graduação *stricto sensu*. No entanto, poucos desses programas abordam conhecimentos, reflexões e práticas relacionadas aos saberes pedagógicos que são essenciais para a profissionalização do professor. Enquanto a capacidade reflexiva sobre o campo científico específico é valorizada, o mesmo não ocorre com práticas de ensino e aprendizagem, interdisciplinaridade, relação entre ciência, cultura e sociedade, e práticas mais colaborativas de produção do conhecimento. Todavia, essas habilidades emergem como necessárias, no contexto da universidade contemporânea, e requerem ampliar para as competências relacionadas a metodologias ativas e o uso de tecnologias educacionais (Cunha, 2018).

Tardif (2014b), tensiona a discussão quando afirma que formar professores está além da aplicabilidade teórica à prática: envolve aspectos epistemológicos e conceituais capazes de estabelecer relações entre os sujeitos, cujas práticas são portadoras de conhecimento. Para o autor (2014b), a formação docente se caracteriza pela harmonia entre os conhecimentos ofertados pela instituição de ensino e a compreensão dos saberes relacionados às práticas do cotidiano do professor, contribuindo para o desenvolvimento e remodelagem da identidade pessoal e profissional.

É preciso ecoar em uma sociedade moderna e atual que o trabalho docente pode ser considerado como uma das chaves para a compreensão das transformações sociais e interações humanas, distante de uma ocupação secundária ou periférica em relação ao trabalho material e produtivo. Reivindica-se, assim, uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas, bem como a formação continuada, considerada essencial para a formação e atuação de qualidade na educação (Tardif; Lessard, 2014a).

Neves (2018) interpreta que as práticas pedagógicas são consideradas ações intervindas de indivíduos intencionados para o ensino, com capacidade de movimentar um ato docente consciente e participativo através de reflexões contínuas e coletivas. Também podem ser consideradas saberes responsáveis pelas

transformações dos envolvidos (professor/aluno) e formadoras de sujeitos de sua história e do próprio conhecimento.

É importante ressaltar que toda prática pedagógica deve ser considerada complexa e de caráter social, alinhada com as intenções das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN - 2001) para Enfermagem e ao projeto pedagógico de cada curso e instituição de nível superior.

Tardif e Lessard (2014a) ressaltam que a atividade docente não deve ser vista unicamente por regras administrativas ou modelos de sucesso pré-existentes. Depende de uma atividade responsável e parcialmente autônoma, de envolvimento com a profissão, baseada nas relações humanas e no plano afetivo, que estabelece um trabalho de limites abstrusos, porém flexíveis, variando de acordo com os indivíduos, circunstâncias, instituição e localidade.

No Brasil, desde então, estratégias e reformas vêm sendo instaladas a fim de assegurar as necessidades sociopolíticas e descrever um moderno paradigma na educação, voltado para uma aprendizagem construtivista e participativa, com foco no conhecimento por meio da colaboração e das transformações das experiências adquiridas nas atividades, sendo centrada no aluno.

Desde a entrada em vigor das Diretrizes Curriculares dos Cursos de Graduação em Enfermagem estabelecidas pela Resolução do CNE/CES Nº. 3, de 2001, é enfatizada a importância da implementação de uma metodologia de ensino-aprendizado que promova a reflexão sobre a realidade social e o desenvolvimento da habilidade de aprender (Medeiros *et al.*, 2018).

Nessa perspectiva, Tardif e Lessard (2014a) descrevem o trabalho docente como uma das chaves para a compreensão das transformações sociais, distante de uma ocupação secundária ou periférica. Propõem uma distinção entre diferentes tipos de conhecimento que os professores utilizam em sua prática, incluindo o conhecimento disciplinar, o conhecimento curricular e o conhecimento prático.

1.2 Percurso Metodológico

Para atender às questões levantadas até momento, essa pesquisa se baseou em uma escrita descritiva, de abordagem qualitativa, de campo sob a perspectiva da educação comparada, mediante um processo de interpretação, conceitos e relações

entre os dados pesquisados com o objetivo de organizá-los em um método explicativo. Sobre a abordagem qualitativa, ressalta-se as relações sociais, qualidades das entidades e de processos não pertencentes a quantidade, frequência e intensidade (Gil, 2021).

Quanto aos estudos descritivos, buscam o entendimento do fenômeno como um todo, na sua complexidade e requerem uma análise qualitativa com a intenção de fomentar a compreensão do aprendizado, permitindo considerar as múltiplas e variáveis influências externas e internas da própria realidade focada.

A abordagem qualitativa tem acompanhado as pesquisas de diferentes campos e posições, principalmente para descrever as investigações na educação, pois enfatiza o entendimento das experiências e seus significados (Gil, 2021). Para o autor, a compreensão é o objetivo do método, que permite, na condição de ser humano, responder e opinar sobre suas experiências e de se adaptar aos resultados esperados ou imprevistos diários.

A adesão desta pesquisa à abordagem qualitativa, com a coleta de dados por meio de entrevista utilizando formulário estruturado digital, permitiu uma reflexão detalhada sobre a produção de conhecimentos voltados à formação docente no ensino superior em Sergipe. Esse método facilitou a análise do marco temporal em questão, possibilitando futuras projeções e desejadas mudanças nas relações humanas e nos atos educacionais.

A critério de organização, esta pesquisa foi dividida em três etapas, sendo a primeira exploratória, a segunda descritiva e a terceira comparativa. A fase exploratória, caracterizada pelo levantamento bibliográfico e documental, assim como a fundamentação científica sobre o objeto de estudo, foi realizada a partir da busca ativa de conteúdo através das bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Educational Resources Information Centre (ERIC). Os descritores utilizados foram “formação docente”, teaching training, “ensino superior”, “enfermeiro professor” e “pandemia”. As palavras foram utilizadas individualmente ou agrupadas para obtenção dos resultados. Para a elaboração da dissertação, foram incluídos materiais publicados em português, inglês ou espanhol, disponíveis na íntegra nos últimos 5 anos, viabilizando compilar a progressão de publicações sobre o assunto no período. Os filtros, “2018 a 2023”, “português”, “inglês”, “nível superior”, “Brasil” e “educação”

foram utilizados para as bases de dados CAPES e ERIC. No geral, uma tabela a seguir demonstra os resultados da pesquisa conforme o uso das palavras-chave e suas combinações pelo operador booleano “AND”.

Tabela 1 – Resultados numéricos a partir do levantamento bibliográfico e uso das palavras-chaves.

PALAVRAS-CHAVE	RESULTADOS	SELECIONADOS	UTILIZADOS
Formação docente <i>and</i> enfermeiro professor	62	8	3
Ensino superior <i>and</i> formação docente	197	5	4
Enfermeiro professor	283	7	5
Formação docente <i>and</i> pandemia	29	19	8

Fonte: dados da autora (2023).

Para seleção adequada do material, os arquivos encontrados com a temática foram arquivados a partir do título e palavras-chave de interesse, seguido das leituras exploratórias dos resumos, objetivos e/ou resultados esperados que permitiram identificar conteúdos relevantes para a composição do atual estudo. Foram incluídas publicações de artigos, dissertações e periódicos de revistas e/ou jornais conforme o Quadro 1 a seguir. Dois artigos foram selecionados sobre o contexto histórico das Universidades de Sergipe, independente do uso das palavras-chave. Conteúdo referente a pós-graduação e nível técnico foram excluídos da análise em questão, objetivando o foco apenas em nível superior voltado à graduação, representado pelo contato inicial do docente com a formação da profissão.

Quadro 1 – Relação geral do estado da arte (autor; ano de publicação; título e objetivo geral).

(Continua)

AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	OBJETIVO GERAL
ABREU, Rita Neuma Dantas Cavalcante <i>et al.</i> /2021.	Professor em tempos de pandemia: emoções e sentimentos do enfermeiro-professor.	A	Averiguar emoções e sentimentos de enfermeiros-professores universitários frente à pandemia da COVID-19.
AGNELLI, Jeferson Cesar Moretti; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi/2018.	Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios.	A	Identificar e refletir sobre as possibilidades e os desafios que o enfermeiro professor encontra para a sua constituição docente.
BORBAL, Kátia Pereira; CLÁPIS, Maria José/2021.	Desenvolvimento profissional docente em tempos de neoliberalismo acadêmico: o que pensam professores enfermeiros.	A	Analisar a percepção de professores enfermeiros atuantes em um curso de Enfermagem de uma Universidade Pública, sobre os aspectos que envolvem o desenvolvimento profissional docente e o exercício da docência.
BRETAS, Silvana Aparecida; OLIVEIRA, Iadrelle de Souza/2014	A Constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950-1960): Um Estudo sobre aspectos históricos da educação superior brasileira.	A	Destacar os três embates fundamentais e polarizados entre os seus organizadores e, por conseguinte, retomar a política de federalização da primeira universidade pública sergipana por meio de pesquisa documental e de depoimentos orais.
CHAVES, Márcia Jaíne Campelo; OLIVEIRA, Meyre Ester Barbosa/2020.	Sentidos e significados dos processos formativos do enfermeiro-professor: um estado da arte (2010-2019).	A	Analisar nos trabalhos produzidos os sentidos e significados da formação docente na Enfermagem, partindo da perspectiva do currículo.

Quadro 1 – Relação geral do estado da arte (autor; ano de publicação; título e objetivo geral).

(Continuação)

AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	OBJETIVO GERAL
CUNHA, Maria Isabel/2018.	Docência na educação superior: a professoralidade em construção.	A	Analisar a identidade docente como pressuposto da professoralidade, compreendida como a profissão em ação. Situar a relação Estado, democracia e educação no contexto atual do Brasil, pautado por políticas neoliberais, as quais são expressas por reformas e ajustes estruturais em sintonia com a expansão do capital, em detrimento das políticas sociais.
DOURADO, Luiz Fernandez /2019.	Estado, educação e democracia no Brasil: retrocessos e resistências.	A	Descrever o trabalho realizado por meio das plataformas digitais. Propor diretrizes para orientar o trabalho de gestores universitários ao avaliarem as dificuldades e limitações impostas pela situação emergencial decorrente da pandemia.
GONÇALVES, Renata; SOUZA, Edvânia Ângela/2022.	Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e precarização do Trabalho docente em tempos de pandemia	A	Analisar as condições de trabalho em razão da mudança para a modalidade remota em meio à pandemia. Identificar as medidas sanitárias adotadas pelas universidades públicas federais no contexto da pandemia da COVID-19.
GUSSO, Helder Lima; et al./2020.	Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária.	A	Analisar norteamientos para a formação de professores de organismos internacionais emblemáticos, a partir de 2015, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura e o Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e Caribe.
MANCEBO, Deise/2020.	Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia.	A	
MORAES, Juliana Vieira; et al./2023	Enfrentamento da pandemia de COVID-19 retratado nas Universidades Públicas Federais do Brasil.	A	
MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle/2022.	Organismos internacionais e as perspectivas para a formação de professores no marco da Agenda E2030.	A	

Quadro 1 – Relação geral do estado da arte (autor; ano de publicação; título e objetivo geral).

(Continuação)

AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	OBJETIVO GERAL
MAMAT, Norul Hidayah; ISMAIL, Nik Ahmad Hisham/2021.	Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education.	A	Explorar a integração de emoções e inteligência na prática docente entre professores universitários do ensino superior.
MATOS JUNIOR, Sandro Rogério Almeida; FERRONATO, Cristiano de Jesus/2023.	O curso de enfermagem bacharelado da Universidade Tiradentes (2002 –2006).	A	Apresentar a trajetória histórica do Curso de Enfermagem bacharelado da Universidade Tiradentes (UNIT), no estado de Sergipe no período de 2002 a 2006, analisando o processo de criação e instalação do curso de Enfermagem da UNIT como também a identificação dos sujeitos que fizeram parte deste processo os primeiros docentes e discentes do Curso
NEVES, Joice Claret/2018.	Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM.	D	Analisar a prática pedagógica dos docentes enfermeiros do Curso de Enfermagem de uma IES pública na cidade de Manaus – AM.
NÓVOA, Antônio/2022.	Os professores e sua formação profissional: entrevista com Antônio Nóvoa.	A	Compreender a complexidade da profissão em todas as suas dimensões: teóricas, experienciais, culturais, políticas, ideológicas e simbólicas.
OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas/2022	Formação de professores no ensino remoto: relato da docência assistida	A	Problematizar a experiência pedagógica no ensino remoto na disciplina de “Mídia, Tecnologia e Educação Física” (MTEF), vinculada ao curso de EF da UFRN, a partir da perspectiva da professora em docência assistida

Quadro 1 – Relação geral do estado da arte (autor; ano de publicação; título e objetivo geral).

(Conclusão)

AUTOR/ANO DE PUBLICAÇÃO	TÍTULO	TIPO	OBJETIVO GERAL
PARRA, Silvana Castilho; <i>et al.</i> /2022.	Teachers' voices seeking humanized teaching in nursing: virtual experiences during the pandemic.	A	To describe the experience of implementing the online training entitled "Humanization of the training processes in Nursing, care for all", targeted at Nursing teachers from a Chilean university, as well as to analyze their interventions in the virtual fórum.
QUINTANILHA, Luiz Fernando; <i>et al.</i> /2023	Formação e Envolvimento docente no ensino superior Brasileiro em Saúde: fragilidades e fortalezas	A	Investigar uma série de fatores relacionados à formação e à atividade docente no ensino superior em Saúde de todo o Brasil.
RUEDA, Ricardo Adan Salas; <i>et al.</i> /2022.	Percepción de los profesores sobre los juegos web y dispositivos móviles en el nivel educativo superior durante la pandemia COVID-19.	A	Analizar la percepción de los educadores sobre los juegos web y dispositivos móviles en el nivel educativo superior durante la pandemia COVID-19 considerando la técnica aprendizaje automático y la técnica árbol de decisión (ciencia de datos).
SILVA, Amanda Moreira; MANCEBO, Deise/2022.	Universidade, pandemia e mudanças tecnológicas: impactos para o trabalho docente	A	Conhecer os efeitos do trabalho remoto sobre os professores da referida universidade e contribuir para o debate sobre as condições atuais que enfrentam os professores das universidades públicas brasileiras.
SPAGNOL, Carla Aparecida; <i>et al.</i> /2021.	Diálogos da enfermagem durante a pandemia: reflexões, desafios e perspectivas para a integração ensino-serviço.	A	Abordar, de forma crítica e reflexiva, desafios e perspectivas da prática profissional da enfermagem, da formação e da integração ensino- serviço no cenário da pandemia da Covid-19.

Legenda: A = Artigo; D = Dissertação

Fonte: dados da autora (2023)

Importa destacar que, para elucidar os aspectos educacionais e o processo de formação docente no Brasil e no mundo, foram utilizadas como referenciais da pesquisa obras impressas dos autores Tardif e Lessard (2014a): *“O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas”* e *“O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais”*, além de exemplares individuais de Tardif (2014b) e Perrenoud (2000), intitulados de *“Saberes docentes e formação profissional”* e *“10 novas competências para ensinar”*, respectivamente. As publicações de Freire (2021), intitulada *“Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa”*, Sacristán (2011), com *“Educar por competências: o que há de novo?”*; e Nunes (2015), *“Políticas Públicas e TIC na Educação: DITE Sergipe 1994 a 2007”*, fortaleceram e tensionaram as reflexões entre os autores da pesquisa atual.

Levando-se em consideração que o intuito desta pesquisa, foi comparar as estratégias didático pedagógicas utilizadas para a formação docente do enfermeiro professor nas Universidades de Sergipe, a análise de dados ocorreu por meio do método da Educação Comparada que, segundo Trojan e Sanchez (2009), delimita paradigmas de qualidade e modelos eficientes de ensino. Nessa perspectiva, os autores informam que comparar favorece o processo de análise, determinado pelo ponto de vista do pesquisador e pelos critérios e dimensões alcançados nos resultados do estudo.

A Educação Comparada, utilizada há anos e descrita por Bonitatibus (1989), pode ser considerada uma área multidisciplinar que se propõe a investigar sistemas educacionais em sua totalidade ou em partes específicas, conforme a necessidade do pesquisador, de diferentes países ou regiões, capaz de atingir um tempo histórico fixo ou em movimento e um panorama, sempre e precisamente, comparativa. Dessa forma, comparar consiste em estudar, explorar dois ou mais elementos ao mesmo tempo, com o objetivo de identificar semelhanças e/ou diferenças. Nesse sentido, a comparação é uma atitude mental, uma forma intuitiva de conhecimento do ser humano. Ao entrar em contato com um evento novo ou desconhecido, procuramos relacioná-lo a outros da mesma categoria e inseri-lo ao nosso aprendizado (Bonitatibus, 1989).

Assim, importa mencionar que, embora o estudo atual incluía IES de naturezas diferentes (particular e privada), estão inseridas na mesma categoria, sendo ambas

Universidades e únicas no estado de Sergipe. Cabe ressaltar que o método comparativo não está associado à classificação ou melhor resultado, mas implica em descrever a igualdade histórica, social, cultural e comportamental que a pesquisa se propõe a entregar (Trojan; Sanchez, 2009).

Bonitatibus (1989) ainda reforça que, ao comparamos um sistema educacional do outro, é possível tomarmos consciência de certos aspectos distintos da educação nacional e só a partir daí se libertar do etnocentrismo e da idiosincrasia, capaz de assegurar uma visão abrangente e segura da educação. Com base nas concepções da educação comparada, serão utilizadas, nesta pesquisa, as três dimensões mencionadas por Bonitatibus (1989):

Dimensão temporal: a partir do objetivo específico da pesquisa, a comparação das modalidades de ensino utilizadas para a formação docente nas IES, será realizada no marco temporal fixo (2020 a 2022), de maneira dinâmica ao relacionar as respostas e expor os resultados esperados.

Dimensão espacial: caracterizada pela limitação do espaço ou eixo a ser comparado. Aplica-se no momento através da comparação dos métodos utilizados no processo de formação docente do enfermeiro professor nas Universidades de Sergipe.

Dimensão metodológica: considerada de maior complexidade, essa dimensão aborda a importância da organização e descrição do objeto comparado de modo a refletir uma ordem epistemológica e metodológica da educação comparada.

Para compreender como ocorreu o processo de formação docente no ensino superior em Sergipe, foram selecionadas as universidades do estado por contemplarem o tripé da educação “ensino, pesquisa e extensão”, destinadas à formação profissional e científica. Nesse sentido duas universidades foram incluídas na pesquisa, sendo uma de caráter pública (Universidade Federal de Sergipe) e uma privada (Universidade Tiradentes).

- **Critérios de viabilidade**

O local da pesquisa envolve as Universidades do estado de Sergipe, devidamente autorizadas pelo Ministério da Educação (MEC) com oferta do curso de graduação em Enfermagem na modalidade presencial. O período de estudo do pesquisador para obtenção dos resultados propostos foi disponível no período

vespertino de segunda a sexta-feira atendendo as aulas presenciais do programa educacional e demandas vinculadas à pesquisa.

- **Crítérios de originalidade**

A pesquisa trata em compreender de que forma ocorreu o processo de formação docente para o enfermeiro professor em IES em Sergipe entre os anos de 2020 e 2022, justificada pelo período pandêmico com mudanças intensas e significativas nos aspectos sociais, econômicos, em saúde e educacionais.

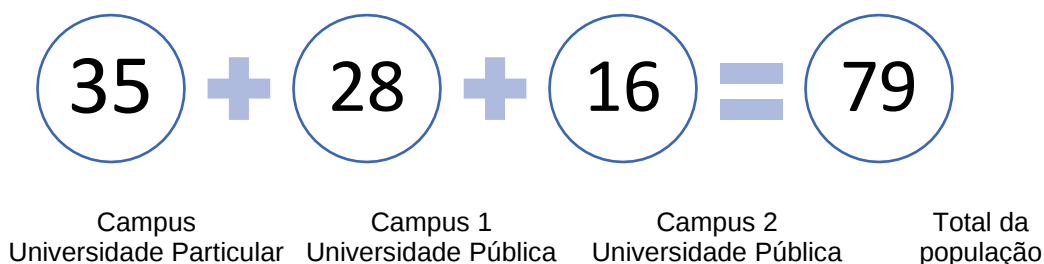
Por meio das IES selecionadas, entende-se ser possível identificar as fragilidades e potencialidades do processo de formação do enfermeiro professor no marco temporal proposto, ampliando as discussões e visando novas perspectivas a partir da percepção docente. Envolve produzir resultados que possam ser explicados em futuras práticas ou teorias relevantes.

- **Desenvolvimento da pesquisa**

Após a fase exploratória, a pesquisa descritiva de campo buscou conhecer a realidade em que o tema da pesquisa está inserido por meio de um formulário digital estruturado, cujas perguntas foram elaboradas com base no material explorado anteriormente citado.

Dessa forma, o método para obtenção de dados, formulário estruturado, destinado aos enfermeiros professores existentes nas universidades propostas do estado de Sergipe, visa alcançar o objeto de estudo através dos olhares dos participantes, obter informações comparáveis entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e, assim, obter informações que não são possíveis na etapa exploratória do estudo. O processo de coleta de dados implicou no envolvimento previsto de 79 enfermeiros professores (população), sendo 35 docentes da UNIT e 44 da UFS (campus 1 e 2), conforme o esquema de equação representado a seguir:

Figura 1 – Total da população envolvida na pesquisa.



Fonte: dados da autora (2023).

A população mencionada foi identificada através da relação dos docentes de enfermagem existentes nas IES, disponível em site institucional (UFS) e documento digital solicitado à coordenação de curso (UNIT). As listas obtidas consistiam em nome completo e e-mail institucional dos professores atuantes no curso de enfermagem.

A definição da amostra se efetuou a partir da identificação dos docentes no marco temporal estimado (2020-2022), a partir do formulário estruturado e adesão dos mesmos à participação da pesquisa. O acesso aos professores alocados nas IES demandou contato com o professor coordenador de cada departamento de enfermagem, que se propôs ao incentivo de participação da pesquisa, encaminhando os dados dela e formulário através do contato digital (e-mail), com a devida autorização do departamento institucional responsável.

A baixa adesão inicial dos enfermeiros professores das Instituições de Ensino Superior (IES) exigiu o emprego da estratégia de realizar contatos presenciais em reuniões semestrais dos cursos, previamente autorizadas pelos coordenadores de área. Antes de cada reunião institucional, foi realizada uma breve apresentação oral com o objetivo de reforçar os objetivos da pesquisa e destacar a importância da participação para o sucesso do estudo.

Todas as informações obtidas foram armazenadas em arquivo de dados (digital) a serem utilizadas para a pesquisa atual ou demais relacionadas, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Lei 13709/2018 - Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD) que estabelece como fundamento o respeito à privacidade dos envolvidos na pesquisa. Os dados foram organizados por meio de software de planilha e analisados por padrão de respostas, seguidos de discussão e resultados esperados.

- **Critérios de inclusão e exclusão**

A participação de uma universidade pública e uma privada do estado de Sergipe devem atender os requisitos mínimos de validação do curso vigente pelo MEC, além de contemplar enfermeiros docentes que atuaram no ensino da Enfermagem no período de 2020 a 2022. Curso de pós-graduação em Enfermagem não atende a esta pesquisa, pois o foco está em curso de graduação, representado pelo contato inicial do enfermeiro em nível superior, com a formação da profissão e da identidade profissional. Foram excluídos do trabalho, docentes de outra classe de atuação e os que não se propuseram a participar da pesquisa e que recusaram o preenchimento

do questionário previamente estruturado e validado pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Tiradentes.

- **Critérios éticos**

O trabalho foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Tiradentes e aprovado (Parecer nº 6.870.239), visando atender às recomendações da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Todos os docentes participantes do questionário assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em conformidade com as diretrizes da Lei Geral de Proteção de Dados (LGPD), cedendo os direitos sobre suas respostas como medida de autorização para participação no estudo e uso dos dados coletados.

- **Critérios de riscos**

A pesquisa ofereceu riscos mínimos a seres humanos, tratando de análise de dados documentais e descritivos (questionário), porém há viabilidade de vazamento de informações a partir dos participantes e discussão de repostas após o preenchimento, vinculados as práticas docentes ocorridas no período.

Nesse contexto, a pesquisa se dividiu em 4 seções, em que a Introdução está inserida como primeira. A segunda, nomeada como “Formação docente em tempos desafiadores (2020-2022): panorama das universidades brasileiras” - proporcionará um contexto sobre a evolução do ensino superior em Enfermagem, abordando seus aspectos históricos e sociais com foco no período de 2020 a 2022, pois a formação docente no ensino superior, e especificamente em Enfermagem, passou por significativas transformações e desafios.

A pandemia de COVID-19 impôs uma reconfiguração rápida e radical das práticas de ensino, levando as IES a adotarem modalidades e abordagens diferentes, desenvolvendo competências digitais e pedagógicas para garantir a continuidade da formação dos futuros enfermeiros. Além disso, buscou-se identificar o processo da educação continuada após o período pandêmico na tentativa de atender os reflexos da pandemia nas práticas docentes, assim como a continuidade de formação do professor e das competências relacionadas às práticas de ensino, socioemocionais, empatia, trabalho em equipe, interdisciplinaridade, entre outras habilidades essenciais ao ensino.

Comparar o processo de formação docente entre a Universidade Tiradentes (UNIT) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS) pode revelar similaridades e divergências quanto ao uso de questões metodológicas de formação, além de

influenciar docentes a conduzir pesquisas relevantes na área de formação docente. A terceira seção, representada pelo título “*O processo de formação docente do ponto de vista dos professores da Universidade Tiradentes e da Universidade Federal de Sergipe*”, apresenta a descrição do entendimento dos professores enfermeiros das Universidades de Sergipe acerca da própria formação docente. Compreende, no entendimento do preparo para a docência, o desenvolvimento profissional contínuo, estratégias de ensino utilizados nas IES, satisfação e a intencionalidade de uma educação continuada a fim do aprimoramento educacional no ensino superior.

Ao se tratar de duas Universidades que oferecem o curso de Enfermagem (bacharelado) em Sergipe, essa etapa seguiu uma abordagem descritiva, comparativa e exploratória das atividades didáticas e pedagógicas, devidamente organizadas pelo método da pesquisa e instrumento de coleta de dados previamente estabelecido. Além disso, torna-se fundamental considerar desafios e oportunidades enfrentadas pelos docentes em ambas as instituições. As contribuições dos participantes sobre o processo de formação docente possibilitam a identificação das áreas de sucesso, oportunidades de melhoria em ambas as universidades e possibilidade de aprimoramento para a qualidade da formação de professores enfermeiros em Sergipe.

Por fim e última seção, denominada “*considerações finais*” apresentará o legado do trabalho e suas contribuições para a Educação e Ciência, bem como as concepções conclusivas sobre a discussão estabelecida no desenvolvimento da pesquisa. Contará com a síntese dos principais resultados, das implicações para a formação docente em Enfermagem nas Universidades de Sergipe, as contribuições para a prática atual, assim como descrever as limitações do estudo e as recomendações para futuras pesquisas e estudos em educação e formação docente no nível superior em enfermagem no Brasil.

2 FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DESAFIADORES (2020-2022): PANORAMA DAS UNIVERSIDADE BRASILEIRAS

Nesta seção, discorre-se sobre a situação da formação de professores durante um período específico, marcado pela crise que afetou o Brasil e o mundo. A abordagem inclui o perfil do ensino superior no Brasil, os desafios enfrentados pelas universidades brasileiras na preparação de profissionais da educação durante esse período conturbado, bem como as estratégias adotadas para lidar com esses desafios. Além disso, apresenta-se uma amostra das ações educacionais, sobre o uso dos recursos digitais, as condições socioeconômicas e os eventos globais que influenciaram a formação docente e o futuro dos profissionais formados.

2.1 Perfil do ensino superior no Brasil: dados INEP (2020-2022)

A Tabela 2, aqui apresentada, fornece dados sobre o número de instituições de ensino superior no Brasil, categorizadas por tipo (Universidades, Centros Universitários e Faculdades) e ano (2020 e 2022), distinguindo entre instituições públicas e privadas.

Tabela 2 – Distribuição de IES no Brasil por tipo e natureza em 2020 e 2022.

Ano	Tipos de IES no Brasil					
	Universidade		Centro Universitário		Faculdades	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	112	91	12	310	140	1.752
2022	115	90	10	371	146	1.822

Fonte: INEP, 2022.

Ao analisar os dados, é possível observar mudanças significativas no panorama das instituições de ensino superior ao longo desse período. Notavelmente, houve uma diminuição no número centros universitários públicos, enquanto houve um aumento no número de faculdades públicas. No país, o número de faculdades privadas é doze vezes superior ao número de faculdades públicas.

O aumento no número de faculdades públicas sugere um esforço para democratizar o acesso à educação superior, expandindo as oportunidades

educacionais para um número maior de estudantes em todo o país. Essa tendência pode estar alinhada com políticas de inclusão social e de redução das disparidades regionais no acesso ao ensino superior.

Nessa perspectiva, a expansão das faculdades privadas reflete a demanda crescente por educação superior, assim como a capacidade do setor privado de atender a essa demanda e às necessidades do mercado de trabalho, porém se esbarram nas dificuldades relacionadas a evasão, inadimplência, por vezes motivada pela descontinuidade dos esquemas de financiamento tendo como consequência a existência de vagas ociosas. Essas e outras discussões foram abordadas por Porto e Régnier (2003) quando descrevem o cenário e as tendências do ensino superior no Brasil por 22 anos (até 2025), a partir de uma abordagem exploratória, sendo a pesquisa divulgada pelo MEC no mesmo ano.

É importante considerar os impactos dessas tendências no acesso, na qualidade e na equidade da educação superior no Brasil. A diversidade de instituições, tanto públicas quanto privadas, oferece aos estudantes opções variadas, mas também destaca desafios relacionados à regulação, à qualidade do ensino e à sustentabilidade financeira do sistema educacional.

Esses dados são valiosos para análises de políticas educacionais, planejamento institucional e avaliação da qualidade do ensino superior no Brasil, que claramente podem ser mais bem detalhados em pesquisas paralelas. Eles destacam a importância de monitorar e compreender as tendências no sistema de ensino superior para informar decisões sobre investimentos, regulação e desenvolvimento educacional.

No que diz respeito à docência em cursos de graduação, mais especificamente no que se refere ao grau de formação dos professores, o Censo da Educação Superior 2022 mostrou que 33,3% (122.332) dos 362.116 professores possuem mestrado e 51,3% (186.023), doutorado. Os doutores são mais frequentes na rede pública, enquanto, na rede privada, a maior parte é de mestres. Homens são maioria nas duas redes de ensino. O perfil médio do corpo docente mostrou, ainda, que 41 anos é a idade mais frequente entre os atuantes em instituições públicas e 42 anos entre os professores de instituições privadas.

A Tabela 3 apresenta dados sobre a formação docente no Brasil nos anos de 2020 e 2022, distinguindo entre instituições de ensino superior (IES) públicas e

privadas. Os dados são divididos em três categorias de formação: Especialização, Mestrado e Doutorado. Em 2020, nas IES públicas, foram registrados 11.050 docentes com especialização, 38.545 mestres e 118.353 doutores. Nas IES privadas, esses números foram respectivamente 42.060, 93.000 e 59.576.

Tabela 3 – Distribuição de IES e programas de pós-graduação por nível acadêmico e natureza (público e privado) em 2020 e 2022.

Ano	Tipos de IES no Brasil					
	Especialização		Mestrado		Doutorado	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2020	11.050	42.060	38.545	93.000	118.353	59.576
2022	10.536	39.299	37.514	84.813	125.252	60.771

Fonte: INEP, 2022

Já em 2022, percebe-se uma leve diminuição nos números de professores especialistas e mestres, enquanto há um aumento no número de doutores. Esses doutores, atendendo às exigências acadêmicas, promovem a qualidade da pesquisa e do ensino na instituição, elevam o prestígio acadêmico e facilitam colaborações e parcerias. Nas IES públicas, houve 10.536 especialistas, 37.514 mestres e 125.252 doutores. Nas IES privadas, os dados foram 39.299, 84.813 e 60.771, respectivamente.

A diminuição do número de titulações vinculadas à formação docente no nível superior pode ser justificada pela Tabela 4, quando expõe a diminuição de docentes de 2020 para 2022.

Em suma, embora a exigência de qualificação avançada (como o doutorado) para os professores do ensino superior seja crescente devido à complexidade, incentivo a pesquisa, inovação e às demandas do campo acadêmico, é indispensável alavancar a valorização docente por meio de mudanças sistêmicas e políticas que reconheçam e valorizem adequadamente o trabalho e a contribuição dos professores para a evolução da educação no Brasil.

Tabela 4 – Docentes em exercício nas IES no Brasil conforme o tipo e natureza no ano de 2020 e 2022.

IES	2020	2022
Geral	366.289	362.116
Pública	171.330	173.909
Privada	194.954	185.252

Fonte: INEP, 2022

No Brasil, através do Censo da Educação Superior de 2022, identificou-se que 362.116 professores atuam no nível superior. Conforme a Tabela 4, observa-se uma mudança referente ao número de docentes em exercício profissional, refletida na diminuição de 2020 para 2022. No início da pandemia, o país contava com 366.289 docentes no ensino superior em geral, enquanto em 2022 esse número registrou uma redução para 362.116, ou seja, uma redução de 4.173 docentes.

No entanto, ao analisar a distribuição entre as instituições públicas e privadas, há diferença notável. Nas instituições públicas, houve um aumento de

2.579 docentes, passando de 171.330 em 2020 para 173.909 em 2022. O documento compilado do INEP (2022), não menciona a titulação do quantitativo de docentes inseridos nas IES, inviabilizando qualquer análise associada à formação docente. Os dados aparecem separados, conforme a adequação nas Tabelas 2, 3 e 4.

Já nas instituições privadas, embora demonstrado na Tabela 5 o aumento do número de estudantes matriculados no mesmo período, demonstra-se uma redução de docentes atuantes nas IES. A variação no número de docentes entre os diferentes tipos de IES pode ter implicações na qualidade do ensino e na oferta de cursos e disciplinas.

Tabela 5 – Número de estudantes matriculados nas IES no Brasil conforme o tipo e natureza nos anos de 2020 e 2022.

IES	2020	2022
Geral	8.680.354	9.443.597
Pública	1.958.352	2.076.517
Privada	6.724.002	7.367.080

Fonte: INEP, 2022

Em síntese, os dados demonstram uma diminuição no número total de docentes de 2020 para 2022. Essa diminuição pode levantar questões sobre a capacidade das instituições de suprir adequadamente a demanda por educação superior, especialmente considerando a necessidade de professores qualificados.

No Brasil, há 9,44 milhões de estudantes de graduação, sendo 78% matriculados em universidades privadas e 22% nas públicas (INEP; DEED, 2022). Durante a pandemia, dos estudantes das universidades federais, 53,5% eram de família com renda mensal per capita de até um salário-mínimo; 54,6% eram do sexo feminino; 51,2% eram pretos, pardos ou quilombolas; e 0,9% indígenas. Quanto às condições materiais desses estudantes, 74,9% das residências tinham algum tipo de acesso à internet, sendo que 98,7% do acesso era feito por meio do celular, sendo que as residências que possuíam microcomputador correspondiam a 43,4% (IBGE, 2020).

No geral, conforme Porto e Régnier (2003), o aumento do número de ingressantes em IES particulares ocorre mediante a oferta em maior quantidade dessas instituições no Brasil, além de favorecerem a concentração dos cursos nas especialidades mais técnicas (com maior relação com o mercado de trabalho) e maior disponibilização de cursos noturnos, quando comparado às instituições públicas, inclusive favorecendo indivíduos que já estão no mercado de trabalho e que tenham concluído o ensino médio há um tempo significativo, que precisam trabalhar e estudar ou mesmo que estejam em busca de uma segunda graduação.

Tabela 6 – Número de ingressantes e concluintes para cada 10.000 habitantes (OCDE 2017/2021- Brasil 2016-2022) Área Saúde e Bem-estar.

Estudantes	Ingressantes	Concluintes
2020	33.0	10.0
2022	46.4	11,5

Fonte: INEP, 2022.

Diante desses números, importa mencionar que o curso de graduação em enfermagem permanece, nos últimos 10 anos, na relação dos dez maiores cursos com estudantes matriculados, ingressantes e concluintes. Em 2020 ingressaram 138.016 (3,7%), evoluindo para 241.283 (7,2%) em 2022, porém o número de estudantes que

concluíram a graduação é inferior a 30%, representados por 40.719 estudantes, em 2020, e 51.348, em 2022, representados por 29,5% e 21,3%, respectivamente.

Apesar do curso em enfermagem estar entre os cursos mais populares e com maior número de estudantes matriculados, os dados mostram uma lacuna significativa entre o número de ingressantes e concluintes. Isso é evidenciado pela baixa porcentagem de estudantes que completam seus estudos (29,5%, em 2020, e 21,3%, em 2022).

Em relação a disparidade de estudantes ingressantes e concluintes, cabe a mesma citação feita pelos autores (2003) quando discutem sobre o aumento das faculdades privadas no país e suas dificuldades nas discussões da Tabela 2.

2.2 Efeitos da pandemia na educação superior e no processo de formação docente no Brasil

A identificação do vírus (SARS-CoV-2), no Brasil, e a rápida transmissibilidade com desfechos agravantes para a população, rendeu uma preocupação geral e a declaração da situação pandêmica, no país, pelo Ministério da Saúde em março de 2020. A partir disso, medidas sanitárias como distanciamento e isolamento social foram determinadas em junção com práticas de higiene e cuidados com a transmissão comunitária (Moraes *et al.*, 2023).

Para Moraes *et al.* (2023), assim como qualquer outra área, a educação foi atingida e, de certo modo, acelerada para contribuir com o melhoramento das condições de saúde e o bem-estar da população. Estudos e pesquisadores se debruçavam para entender a doença com o objetivo de minimizar as mortes, prevenir o contágio e mobilizar recursos para investimentos em áreas críticas no combate ao vírus e no retorno e manutenção do ensino, pesquisa e extensão.

Deliberações de higiene, contato e a expressão frasal “fique em casa” foram marcados por uma época de tensão, medo e vulnerabilidade social. De certa forma, independente do resultado e consequências pós pandemia, sem previsão assertiva sobre o término, eram esperadas pequenas a grandes mudanças na sociedade, saúde, política e, não menos, na educação.

As IES, junto ao Ministério da Educação, estabeleceram diretrizes gerais, planos de contingência para minimizar os efeitos do novo vírus e representaram grande relevância para o contexto social através de publicações, informes e a divulgação de

conteúdo para a sociedade acadêmica. Orientações sobre a mobilidade urbana, transporte, movimentação interna nas universidades, monitoramento discente e docente, identificação dos sinais e sintomas, mudanças estruturais e disponibilização de materiais (álcool gel, máscaras, divisórias administrativas, entre outras) foram as principais ações nas universidades federais do Brasil, assim descritas por Moraes *et al.* (2023).

Conforme os autores (2023), vale ressaltar as dificuldades enfrentadas pelas IFES (Instituições Federais de Ensino Superior), a partir de 2019, com a redução orçamentária, especialmente durante a pandemia, trazendo limitações e desafios para manter as universidades em funcionamento e assistir os estudantes em situação de vulnerabilidade econômica. Uma cadeia de acontecimentos capazes de impactar na redução do número de alunos, no desenvolvimento da ciência, tecnologia e no futuro das IFES.

Uma mudança importante para a Educação no nível superior nos currículos presenciais ocorreu, claramente, em virtude da pandemia da COVID- 19, intensificada pelo trabalho advindo de novas demandas e necessidades profissionais a partir da utilização dos recursos digitais e a intensificação das atividades remotas de ensino. O uso da Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) envolveu o trabalho docente nas três esferas educacionais (ensino, pesquisa e extensão) e mobilizou ações pessoais rápidas, autofinanciadas a fim de viabilizar o “novo ensino”, assim chamado de ensino remoto emergencial (ERE), incutindo nos usuários (docentes e estudantes) a necessidade de aquisição de móveis, adaptações de espaço físico, dinâmica domiciliar, uso e compartilhamento de eletrônicos, além do uso do método para todas as funções administrativas e essenciais da prática docente (Silva; Mancebo, 2022).

Preliminarmente, deve-se registrar que a legislação brasileira não aborda e sequer utiliza o termo ‘trabalho remoto’. Há referência, no entanto, ao ‘teletrabalho’ na Lei n o 13.467, de 13 de julho de 2017 (BRASIL, 2017), a (Contra) Reforma Trabalhista, que introduz na Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), o artigo 75-B, onde o teletrabalho é descrito como ‘a prestação de serviços preponderantemente fora das dependências do empregador, com a utilização de tecnologias de informação e de comunicação que, por sua natureza, não se constituam como trabalho externo’. Com a pandemia, o modo mais comum de teletrabalho passou a ser o home office (Silva; Mancebo, 2022).

Do uso do trabalho remoto, impulsionado pela pandemia, emerge a análise de que o uso das TIC não necessariamente foi satisfatório para os docentes e para as

demais classes que aderiram o “home office”. As condições de trabalho, algumas vezes invisíveis para as empresas, são organizadas de tal modo que as ações, antes remuneradas legalmente, tornam-se fastidiosas e visivelmente trabalhosas, porém lucrativas diante dos preceitos neoliberais (Mancebo, 2020).

Conforme Mancebo (2020), durante o ensino remoto, o lar passou a ser o centro das atividades do trabalho, que ultrapassou o tempo usual destinado às atividades contratuais. Esse tempo excedido, muitas vezes foi justificado pela qualidade do trabalho prejudicado em virtude das ações domiciliares concomitantes, sobretudo realizadas pelas mulheres, que exercem uma desigual e opressiva divisão sexual do trabalho na sociedade atual.

Vale mencionar ainda que, durante a pandemia da COVID-19, os enfermeiros desempenharam um papel crucial na gestão de crises de saúde e atuação na linha de frente do atendimento. Desafios significativos de atendimento direto ao paciente infectado, carga de trabalho intensificada, adaptação a novos protocolos da vigilância sanitária e equipamentos de segurança, resiliência e autocuidado acometeram esse profissional. Toda essa combinação de funções foi somada à de ensinar, quando o profissional de enfermagem exercia também a profissão docente.

A evolução das pesquisas referentes aos acontecimentos pós-pandemia continua, principalmente no contexto do ensino superior. É possível que haja professores enfermeiros com novas necessidades, sentimentos e medos, ao mesmo tempo em que são atraídos pelo desejo de acompanhar as mudanças e as exigências sociais e políticas do momento. Dizer que o enfermeiro professor e a sociedade em geral sofreram modificações, em diferentes proporções para cada indivíduo, significa antecipar-se e projetar uma formação docente inclusiva capaz de favorecer tanto o educando quanto o educador.

A instauração do Ensino Remoto Emergencial (ERE), sem dúvida, foi uma alternativa inteligente e necessária para o ensino em geral, especificamente para o superior (foco da pesquisa), mas não dispensou as inúmeras ações e movimentação de recursos para o efeito desejado. Para Moraes *et al.* (2023), aplicar medidas de inclusão para todos os estudantes acompanharem as aulas (computadores, bolsas para custear a internet, acesso às aulas gravadas, ambiente híbrido após o retorno), além da atenção e condução dos aspectos emocionais e psicológicos da comunidade acadêmica, dispensaram bastante energia entre os gestores locais e governamentais.

Paralelo às discussões, Silva e Mancebo (2022), mencionam que as plataformas digitais mais utilizadas para o ensino remoto na UERJ (Universidade Estadual do Rio de Janeiro) foram o *Google Meet* (76%) e o *Zoom* (43%), sendo que houve docentes que adotaram as duas plataformas, o que remete à autonomia docente e adaptação pessoal à realidade vigente.

Esse relato específico da UERJ, referente à autonomia docente, exemplifica as reflexões de Tardif e Lessard (2014a) em relação ao trabalho docente, quando descrevem comportar uma atividade de “dupla face”, capaz de ser regulada e controlada pela instituição, porém flexível e, ao mesmo tempo, de responsabilidade pessoal do professor a partir de sua autonomia em sala de aula. O alcance dos objetivos propostos institucionais e governamentais são alcançados à medida que o docente executa sua função de “ensinar” e aproxima o aluno para o centro das transações e modificações sociais, o que de fato era necessário para momento pandêmico.

O estudo de Silva e Mancebo (2022) sobre as mudanças tecnológicas e o impacto para o trabalho docente durante o período em destaque ainda “traz à luz” a relação professor-aluno e o ambiente virtual de aprendizagem (AVA). Conforme as autoras, o método atendeu às expectativas de 53,2% dos docentes. O suporte institucional e o apoio pedagógico para o uso de plataformas digitais foram considerados positivos para 45,2% deles. A maioria (73%) dos professores entrevistados na Universidade em questão (UERJ) considerou que a nova rotina de trabalho interferiu na qualidade de todas as dimensões de ensino, inclusive no nível superior.

Ainda referente ao ERE, trazendo a discussão para as Universidades particulares, Mancebo (2020) descreve uma ação comum entre as IES: o “ensalamento”. Relatos de experiências e denúncias a órgãos específicos, demonstram a realidade do ensino no período, com o aumento significativo de alunos nas salas on-line minimizando os custos institucionais e, consequentemente, a capacidade do professor em conduzir o processo de ensino e aprendizagem.

Adicionado a dinâmica da sala virtual, outro relato capitalista advindo da produtividade e do lucro, noticiou professores da Universidade Guarulhos (UNG), que faz parte do grupo Ser Educacional, um dos maiores conglomerados privados de educação no Brasil, que foram solicitados a assinar um aditivo contratual. Esse aditivo propôs a transferência à instituição, por um período indeterminado e sem

compensação financeira, de todo o conteúdo desenvolvido nas aulas virtuais. Em outras palavras, a mantenedora sugeriu que as aulas gravadas em vídeo pudessem ser utilizadas sem restrições de vínculo profissional, permitindo, assim, a sua exploração comercial.

Certamente, o ensino à distância (EaD) ganhou forças e sofre inúmeros desafios. No entanto, é responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), das instituições de ensino e, em certos casos, de organizações setoriais específicas, considerar os reflexos dessa tendência na educação superior, assim como a responsabilidade associada à sua utilização no campo educacional.

O trabalho docente, para qualquer modelo de ensino, requer preparação, estudo e engajamento multisetorial. Remete atingir as exigências do mercado sem interferência de qualidade e resultado. E como planejar um ensino ainda desconhecido para a maioria dos docentes, quando inseridos de forma repentina e intensa? Atingir positivamente o estudante e transformar suas experiências vivenciadas em tempos de crise em aprendizado, certamente, é um desafio e exige do docente uma série de competências pessoais e profissionais. Cabe não somente citar autores de referência e entendidos do processo pedagógico de educar. Cabe investir esforços na ciência, refletir e acima de tudo colocar em prática o “saber fazer”.

Nesse sentido, trazer a significação do trabalho docente, citada por Tardif e Lessard (2014a), é inevitável, afinal, para os autores, toda ação social é voltada para o outro, independentemente de estar fisicamente presente ou não. O sentido em educar está relacionado à ação que a comunicação exerce no indivíduo e a capacidade de fazer com alguém alguma coisa significativa.

Os modelos de ensino existentes nas IES, seja presencial, à distância ou híbrido requerem professores intérpretes de situações (progressos, motivações, reações dos estudantes), com habilidade de comunicação pedagógica. Essa comunicação, seja ela verbal ou não verbal, remete, de certa forma, à personalidade docente e é um instrumento de trabalho poderoso nas transformações sociais (Tardif; Lessard, 2014a).

Diante das modalidades de ensino no Brasil mencionadas acima e definidas conforme a LDB (2017), a modalidade presencial ou tradicional se refere a interação entre estudantes e professores de forma direta e física, dentro de espaços educacionais como salas de aula, laboratórios e demais instalações da instituição de

ensino. Para o Ensino a Distância (EaD) a mediação didático-pedagógica no desenvolvimento do ensino e aprendizagem transcorre com a utilização de diferentes recursos e TIC, além de atividades educativas realizadas em lugares ou tempos diversos. Já o ensino semipresencial ou híbrido, também conhecido como *blended learning*, é uma modalidade que combina elementos do ensino presencial com o ensino à distância.

Retomando com a discussão do ensino remoto, cabe refletir sobre o mencionado por Mancebo (2020), que expõe a realidade brasileira, a desigualdade social, que exclui do ensino remoto estudantes sem acesso à internet. Também é preciso lembrar que as condições de moradia e vida, em muitas situações, não garantiram a adequada compatibilização das medidas de isolamento social com a concentração e foco exigidos pelos estudos universitários.

Torna-se evidente que as dificuldades e potencialidades geradas pela pandemia foi mundial. Nesse aspecto, Gonçalves e Souza (2022) abordam um estudo através do método de educação comparada em IES da Espanha, Itália e Equador, que demonstra a insatisfação do ensino pela maioria dos professores do ensino superior no período da pandemia, principalmente pela intensificação do trabalho. Ceder à pressão do governo e a do Ministério da Educação em relação ao início do ERE descortinou as variadas desigualdades sociais e a dificuldade de acesso ao ensino, sobretudo diminuindo a relevância da interação professor/estudante como potencial pedagógico na formação do indivíduo.

Conforme as autoras, o investimento do teletrabalho foi referente a adaptação às novas formas de produzir conhecimento e a procura de plataformas que proporcionassem a possibilidade de gravação para que as aulas pudessem ser exibidas posteriormente, transformando docentes em “*youtubers*” e indivíduos ilustres do ensino remoto a partir da quantidade de likes obtidos após serem ministradas.

Nesse momento, permita-me compartilhar uma breve experiência antes de prosseguir. Durante o ERE na qual fiz parte durante a pandemia, as aulas de enfermagem também eram gravadas através da plataforma *Meet*, conforme orientação institucional, e disponibilizadas via link no aplicativo de acesso aos estudantes. Esse acesso permitia o *download* e apropriação do arquivo, podendo ser visualizado off-line em qualquer outro momento ou compartilhado de forma inapropriada, sem autorização prévia e formal.

Embora Gonçalves e Souza (2022) remetam a uma abordagem ao curso de graduação de Serviço Social, cabe a comparação para a Enfermagem, que determina, no currículo obrigatório, disciplinas práticas, essenciais para o desenvolvimento de habilidades técnicas, raciocínio crítico e o desenvolvimento de competências interpessoais, indispensáveis para um desempenho eficaz no campo da saúde. Dessa forma, pensar que o ERE fosse capaz de atender todas as esferas de formação profissional é ignorar toda uma evolução de estudo, diretrizes e leis que norteiam o processo de ensino e aprendizagem no país. É utilizar de uma fragilidade coletiva e mundial (medo do vírus SARS-CoV-2) para a imposição de uma forma de ensino sem envolver as partes diretamente envolvidas no processo (professor e aluno) (Gonçalves; Souza, 2022).

O resultado imediato evidenciou as diversas dificuldades no manuseio dos recursos digitais, incluindo a evasão escolar no ensino superior, e ofuscou, ao longo do tempo, a magia que envolve o ato de educar, representada pelas emoções, olhares, toque e acolhimento. Ainda é possível refletir sobre a qualidade da formação profissional e as sequelas de uma época histórica em que o tempo era crucial e a corrida para os avanços tecnológicos na saúde e na educação foram destaques no Brasil e no mundo (Gonçalves; Souza, 2022).

O “objeto humano do trabalho docente” descrito por Tardif (2014b), no livro “Saberes Docentes e Formação Profissional”, repercute nos pensamentos de quem escreve e lê sobre educação no período em questão. Esse objeto humano demanda a compreensão dos aspectos centrais e fundamentais da prática profissional. No contexto da pedagogia, Tardif (2014b) argumenta que os professores possuem um objeto próprio de estudo e reflexão, que é acessado a partir da sua prática profissional, relaciona-se com uma série de elementos, como os conhecimentos mobilizados na prática, as competências desenvolvidas, os valores e representações que orientam as ações, as interações sociais e contextuais que influenciam a prática, dentre outros aspectos. Entender o objeto humano dos profissionais, como o dos professores, é essencial para compreender melhor suas práticas, necessidades de formação e desenvolvimento profissional. Ressalta-se que boa parte do trabalho docente demanda afeto, pois o objeto de trabalho do professor, o indivíduo, requer sentir suas emoções, seus temores, suas alegrias e os próprios bloqueios afetivos.

2.3 O uso das TIC no ensino superior no período de 2020 - 2022: implicações, adaptação e aplicabilidade

As tecnologias são instrumentos que tornam possíveis atividades, prestação de serviços, criação de produtos e implementação de processos que ampliam as oportunidades de comunicação entre os indivíduos. Elas facilitam a produção de textos em diversos momentos e locais, registram e compilam dados com precisão e rapidez, possibilitam a localização de lugares por meio da georreferenciação, captam e processam imagens, e contribuem para o desenvolvimento de inteligências tanto individuais quanto coletivas (Anjos; Silva, 2018).

As "TIC" (Tecnologias da Informação e Comunicação), conforme Anjos e Silva (2018) se referem aos dispositivos eletrônicos e tecnológicos, envolvendo computadores, tablets e smartphones, e demais tecnologias criadas antes do fenômeno digital na sociedade contemporânea, ou seja, antes das TDIC (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação). Estas últimas dizem respeito a tecnologias digitais conectadas a uma rede, ou seja, referem-se a qualquer equipamento eletrônico que se conecte à internet, ampliando as possibilidades de comunicação de seus usuários³.

Diante das transformações e da crescente influência das tecnologias digitais em diversos setores da sociedade, incluindo a educação, é responsabilidade do professor contemporâneo do ensino superior desenvolver estratégias, práticas e métodos didáticos para integrá-las de maneira pedagógica e se ajustar às mudanças decorrentes desse processo de evolução. O relato de Oliveira, Araújo e Oliveira (2022), referente a uma experiência compartilhada da Universidade do Rio Grande do Norte, durante a pandemia, permite a comunicação entre a ciência, o compartilhamento dos resultados e a contribuição para fortalecer essa pesquisa.

O estudo em questão objetivou demonstrar o impacto da TIC no processo da aplicabilidade dos conteúdos a serem ministrados por uma professora durante a função de "docência assistida", também chamada de "estágio docência" no curso de graduação em qual lecionava. O que chama a atenção através de um relato isolado,

³ Embora a transformação da sigla "TIC" para "TDIC" tenha ocorrido na tentativa de abranger qualquer tecnologia digital, os autores aqui mencionados utilizam da "TIC" para suas experiências e pesquisas relacionadas. Assim, manter-se-á a sigla por eles utilizados.

reflete no cotidiano de muitos outros docentes de nível superior: potencialidades e fragilidades pedagógicas que demandaram contínua reflexão mediante uma sociedade que muda impulsivamente nos contextos sociais e culturais.

Assim como descrevem Oliveira, Araújo e Oliveira (2022), o que antes era uma opção, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), rapidamente evoluíram para serem consideradas o único método viável, especialmente durante a pandemia pela COVID-19. A corrida para formar o docente apto aos recursos digitais e manter o cronograma institucional nas Universidades, também projetava, embora de forma despretensiosa, substituir o presencial e fomentar as relações humanas virtuais, no período em questão.

O papel da máquina, no século atual, sugere diversas maneiras de aprendizagem e pleiteia a confiança profissional (docente) em utilizá-la, sem enfraquecer seu objeto de trabalho (indivíduo) quando ausente nas práticas em sala de aula (Oliveira; Araújo; Oliveira, 2022). Aprender a ensinar para os autores (2022), durante o período pandêmico, acarretou ansiedade docente pela constante necessidade de produção em relação ao aprendizado sobre as TIC seguido dos fazeres obrigatórios do ERE. Indiscutivelmente, docentes em geral receberam uma enxurrada de métodos capazes de atender ao ensino remoto: e-mails incontáveis, cartilhas, podcasts, mapas conceituais, vídeos, entre outros dispositivos pedagógicos. As lives, intermináveis, foram citadas ainda por Oliveira, Araújo e Oliveira (2022) como um acalento para o grupo docente que se adaptava arduamente com as TIC e os que mencionavam a solidão em sala virtual pela falta de participação discente.

Por sua vez, é possível expor que a formação docente na pandemia, em relação às TIC não foi suficiente, porém de apresentou como significativa, de renovação, atualização e de reflexão para o trabalho docente já existente em todas as esferas educacionais (Oliveira; Araújo; Oliveira, 2022).

Pensar que toda mudança envolve diversos aspectos políticos e sociais e que as transformações técnico-científicas, segundo Nunes (2015), resultam de ações humanas, embasadas em pesquisa, investimento e na necessidade de melhorar a qualidade de vida das pessoas, é não fechar os olhos para o óbvio: a evolução da sociedade moderna. Assim, ao longo do tempo, as revoluções tecnológicas marcaram a transição de uma sociedade agrária para industrial, podendo ser acompanhadas por grandes ações, desde o século XVII, com o surgimento da máquina a vapor (origem na

Inglaterra) e outras, iniciadas já no século XIX e XX, como o aço, energia elétrica, indústria química, meios de transporte e de comunicação, robótica e tecnologia digital.

Para Nunes (2015), toda evolução exige do indivíduo, desde a primeira revolução científica, mão de obra qualificada, ampliação da capacidade intelectual, autogestão, capacidade de solucionar problemas, flexibilidade, capacidade de assumir responsabilidades e trabalhar em grupo, além de muita adaptação.

A nova sociedade, formada pela mudança escolar, agora investida em Tecnologias da Informação e Comunicação, evoluiu rapidamente. Destaca a figura do professor como multiplicador e responsável pela continuidade da distribuição das informações, mencionando prejuízo do capitalismo ao indivíduo privado de educação das TIC (Nunes, 2015).

Acredita-se, aqui, que não existem caminhos de retrocesso para as TIC. A experiência profissional positiva, compartilhada por Oliveria, Araújo e Oliveira (2022) e os dizeres de Nunes (2015), refletem a capacidade dos recursos digitais e as mudanças que ainda estão por vir, não apenas na educação, mas em todas as áreas, para a formação do indivíduo.

Em consonância a Nunes (2015), e provocada por inquietações sobre a sociedade atual, assim chamada de “nova sociedade”, as TIC tiveram uma evolução significativa na sociedade brasileira ao longo das últimas décadas. Inicialmente, a disseminação das TIC no Brasil foi impulsionada principalmente pelo setor empresarial e governamental, com investimentos em infraestrutura de telecomunicações e tecnologia da informação.

A implantação das TIC, sem dúvida, potencializou o comércio e a globalização, reestruturou o capitalismo, permitiu expandir a democracia, acelerou os movimentos sociais e demandou educar todo e qualquer indivíduo para o novo e tão esperado avanço econômico e educacional. Porém, vale ressaltar, que o Brasil é representado por uma história inicialmente colonial, permeado pela evolução do Império e formação de Repúblicas, sem deixar de ser notado pela desigualdade social, atravessada durante todo período histórico e pelas fragilidades governamentais, arrastadas pelos interesses individuais ou coletivos de um grupo de representantes no poder.

Assim, Castells (1999), renomado sociólogo e teórico da comunicação, já discutia a relação entre a globalização e avanço das tecnologias digitais. Segundo o autor, a globalização foi impulsionada pela revolução tecnológica da informação e

comunicação, que permitiu a interconexão global em tempo real, além das relações sociais mediadas pela tecnologia.

Uma nova forma de organização social, como redes de colaboração, comunidades virtuais e movimentos sociais online são oriundos das redes digitais, assim como a exclusão digital (desigualdade), a concentração de poder nas mãos de grandes empresas de tecnologia e as questões de privacidade e segurança online. Em suma, a globalização e o avanço das tecnologias digitais podem ser mencionados como fenômenos interligados que moldam de maneira significativa a sociedade contemporânea (Castells, 1999).

Dessa forma, a partir das Leis educacionais existentes, já mencionadas nessa pesquisa, permite enfatizar a capacidade de qualquer política pública ser objeto de mudança em diferentes contextos, mas certamente não estará isenta de resultados indesejáveis, reflexo de uma sociedade mista com diferentes necessidades e acessos. Cabe ao indivíduo, inserido nessa sociedade moderna, abster-se de conhecimento que seja limitado aos direitos determinados por lei e unir esforços para o desenvolvimento de novas estratégias e modelos educacionais, a favor do estreitamento entre as diferenças existentes.

Um estudo realizado nas IES privadas do país durante a pandemia enfatiza o aceleração dos recursos digitais na formação docente, anteriormente pouco incentivadas e utilizadas no ato de educar. Embora vivamos em uma sociedade moderna, com adolescentes pertencentes à geração Z, digitais e abertos às metodologias de uso on-line, a formação de professores ainda moldada pelos métodos tradicionais se movimenta intensamente para dominar as estratégias não convencionais e se sentirem mais seguros em sala de aula (Quintanilha *et al.*, 2023).

Independentemente do método utilizado, o objetivo de cada instituição de nível superior é atender e implantar os projetos políticos pedagógicos direcionados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação (DCN/2018) e assegurar a formação de indivíduos transformadores no desenvolvimento econômico social.

O inesperado durante a pandemia pela COVID-19 foi transpor todo um processo de adaptação educacional que uma sociedade demanda, para um modelo (virtual) ainda em ascensão, em um curto espaço de tempo. Essa movimentação abrupta, conforme Quintanilha *et al.* (2023), deflagrou uma prática docente despreparada e

resistente, em alguns casos, trazendo reflexos para a qualidade da educação no ensino superior e para as lacunas de desenvolvimento pessoal e profissional do estudante.

A realidade docente, em sua maioria (89%), refere que a atuação como professor está voltada principalmente para a experiência profissional e acredita que capacitações específicas podem contribuir com a atividade docente. A pesquisa de Quintanilha *et al.* (2023) ainda destaca resultados positivos para a educação em nível superior: 91,48% referem conhecer as DCN dos cursos de graduação na qual leciona; 83% dos docentes estão familiarizados com os documentos de avaliação do estudante e 69% se consideraram capacitados para o ERE.

A partir dos resultados apresentados na pesquisa de Quintanilha *et al.* (2023), despertam-se olhares para um terceiro aspecto, que não seja os positivos ou negativos do ensino remoto na pandemia. Implica em analisar as esferas da sociedade atual e refletir sobre indivíduos que aprenderam a consumir conteúdos de diferentes vertentes, de fácil acesso e que demandam docentes capazes de motivar a busca pelo conhecimento e pela ciência. Isso inclui a compreensão da natureza do conhecimento, questionamento crítico e a promoção da curiosidade intelectual nos alunos. Trata-se de abraçar uma visão holística da educação que incorpora valores, ética, diálogo e o reconhecimento da profunda responsabilidade do papel do educador. Sendo assim, podemos pensar: o enfermeiro professor está preparado para ensinar pós-pandemia?

Certamente uma pergunta sem resposta definida a partir das inúmeras competências que o ato de ensinar propõe, desde as ações deliberadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, 2017 (LDB), demais ações governamentais e estudos sobre competências e educação. Como afirma Sacristán (2011, p. 54): “é preciso rastrear a origem das competências para compreender sua essência”. As competências para o ensino pertencem a identidade do sujeito (professor) e demandam mobilização de conhecimento, habilidades e atitudes para contemplar as demandas da realidade social (vida pessoal e trabalho).

Perrenoud (2000), já ponderava que expor as referências de competências na educação é bastante custoso, à medida que após descritas provocam interpretações variadas e se modificam no percurso social. Seu compilado de “10 novas competências para ensinar” propõe enfatizar o que está mudando na educação e não exatamente o consolidado. Dessa forma, ao tratar essa pesquisa sobre a formação docente no ensino

superior em enfermagem, destaca-se, em especial, a competência de número 10 da obra do autor: “administrar sua própria formação contínua”.

Para Perrenoud (2000), administrar sua própria formação contínua condiciona e atualiza o desenvolvimento de todas as competências prévias adquiridas, além de se adaptar às condições de trabalho em constante evolução. O autor ainda destaca que a formação contínua dos professores remete às práticas profissionais e ao ato de provocar mudanças, aproximando o “saber” do “saber fazer”.

Nesse contexto, cabe ao professor saber explicitar as próprias práticas, estabelecer seu próprio balanço de competências e seu programa pessoal de formação contínua, negociar projetos de formação comum entre colegas ou instituição, envolver-se com tarefas do sistema educativo, acolher e participar da formação dos colegas e ser agente do sistema de formação contínua. Esse último, argumenta a inserção de cada vez mais professores estarem responsáveis pela política de formação contínua, com autonomia em ações individuais ou coletivas nas IES (Perrenoud, 2000).

Diante do exposto e da vivência universitária durante a pandemia, o ERE foi a estratégia adotada pelas IES a fim de proporcionar aos estudantes de nível superior a manutenção do ensino acadêmico, especificamente para enfermagem, foco deste estudo. Entretanto, futuras pesquisas serão necessárias para mensurar a qualidade dos profissionais formados naquele período, carregado de incertezas e novos aprendizados.

É preciso lembrar que a enfermagem, assim como outros cursos da saúde, demanda carga horária prática e a integração do ensino-serviço. A interação do aluno com a instituição de saúde tem a finalidade de experienciar a realidade e fornecer uma base sólida para o desenvolvimento de habilidades técnicas, competências interpessoais e a capacidade de tomar decisões informadas no contexto da prática clínica (Spagnol *et al.*, 2021). Isso implica, para esses autores (2021), pensar que, além da formação docente sobre o uso dos recursos digitais, protocolos emergenciais de combate à COVID-19 e inúmeras alterações institucionais para a manutenção do ensino e cumprimento do conteúdo proposto, professores de disciplinas práticas tiveram que remodelar a dinâmica assistencial e garantir o mínimo de percepção do ambiente prático.

O estudo de Spagnol *et al.* (2021) registrou a experiência do uso da TIC para unificar os espaços (unidade de atendimento e universidade), com a implantação de

uma sala virtual de discussões entre gestores da Atenção Básica de Saúde e alunos matriculados em uma das disciplinas práticas. O objetivo era permitir aos estudantes o raciocínio crítico dos atendimentos diários, as demandas existentes pela secretaria de saúde, movimentações em equipe para as adequações sanitárias e manter as relações interprofissionais para o aprimoramento das habilidades básicas do enfermeiro.

Outro exemplo de utilização dos recursos digitais no ensino superior, ocorreu na Universidade Nacional Autônoma do México, que buscou formar professores sobre temas relacionados com estratégias educativas e utilização das TIC. O uso de celulares como recurso principal durante o ensino na pandemia, incentivou educadores buscar e selecionar plataformas digitais em formato de jogos como forma de interação e realização do processo ensino aprendizagem. O *kahoot*, plataforma de aprendizado baseada em jogos, foi a descrita pelos autores de forma positiva para o desenvolvimento de competências e o papel ativo dos alunos durante o ensino remoto. (Rueda *et al.*, 2022).

Para Ruedas *et al.* (2022), especificamente, os progressos tecnológicos, como jogos e recursos online, possibilitam a concepção e estruturação de ambientes educativos. Desse modo, estimularam e fomentaram a participação ativa e o envolvimento dos alunos na época.

Criar oportunidades de ensino também está descrito por Tardif (2014b), quando expressa que a formação docente acontece em todas as experiências vivenciadas e na capacidade de participar da administração institucional, coordenando, dirigindo, fazendo evoluir a participação do estudante no processo de aprendizagem.

Os aprendizados acerca do trabalho e da formação docente, até o momento, reforçam o trajeto percorrido pelo professor durante sua atuação no nível superior. O intrincado de influências e comandos físicos e mentais constroem um perfil único de ensinar, ao mesmo tempo que o processo contínuo e infindável se apresenta no decorrer das relações interpessoais e da evolução política e social do nosso país. Ser professor de Enfermagem é desempenhar um papel fundamental na formação de profissionais competentes, éticos, responsáveis e capacitados para atuar no cuidado e na promoção da saúde da comunidade.

Por fim, porém diante da inesgotável reflexão acerca da interferência das TIC no ensino superior e na formação docente no Brasil, é importante ressaltar a diferença entre EaD e ERE. A modalidade EaD, mediada por tecnologias, ocorre de forma

síncrona e assíncrona e envolve uma cautelosa elaboração das atividades e material didático a serem utilizadas nas aulas, assim como suporte pedagógico aos estudantes e formação docente contínua aos professores referentes às TIC. Demanda, inclusive, de uma equipe multiprofissional para atender as necessidades e a organização da disciplina (Gusso *et al.*, 2020)

Já o ERE, iniciado de modo não planejado, desconsiderou fatores sociais importantes da realidade do estudante e do professor, assim como aspectos pedagógicos e tecnológicos envolvidos para uma execução satisfatória do ensino. O acesso limitado ou inexistente, por parte de um grupo de estudantes aos recursos digitais, sobrecarga do trabalho docente, ausência de habilidade para o manuseio das plataformas digitais (professor e estudante), além da falta de suporte psicológico para ambos frente aos receios da COVID-19, certamente contribuíram para um ensino diferente do que se poderia classificar como ideal ou suficiente para a formação de qualquer curso de nível superior (Gusso *et al.*, 2020).

É consenso entre os autores já citados aqui, e para Gusso *et al.* (2020), que nenhum dos métodos de ensino citados acima (EaD e ERE) superam algumas das competências de cursos e disciplinas presenciais. Empatia, comunicação assertiva, afeto, solidariedade, entre outras habilidades sociais básicas são desenvolvidas durante as interações pessoais e a convivência positiva dos estudantes na universidade. Além disso, esses dois métodos, não obstante da modalidade utilizada na educação, exige do professor se eximir do pensamento de que o ensino envolve meramente a transmissão de conteúdo. Um pensamento restrito de transformações sociais, de desenvolvimento de comportamentos sociais e pessoais que aumentem a qualidade e a eficiência de suas ações (*Ibid.*, 2020).

A preocupação em manter a essência do cuidado e os preceitos humanísticos da profissão docente durante a maior crise do século, a COVID- 19, foi destacada por uma Universidade no Chile. A necessidade de ressignificar o cuidado esteve presente na pandemia e demandou aprimorar o processo de formação docente no que diz respeito à humanização do Ensino da Enfermagem. Segundo Parra *et al.* (2022), a profissão enfermeiro requer, em sua formação, uma base de conhecimentos técnicos e científicos baseados na humanização do cuidado. Fortalecida pela teoria de Jean Watson, em 1970, que sustenta o cuidado humanístico originada por princípios

filosóficos e valores humanos, a enfermagem se fundamenta em uma conexão essencial, vinculada a uma visão global de harmonia.

Dessa forma, um curso pela plataforma “*Moddle*” foi elaborado para professores enfermeiros sobre a humanização dos processos formativos com o objetivo de identificar uma enfermagem pessoal, social, ética, didática e disciplinar, capaz de promover experiências de cuidados compartilhados entre os estudantes (Parra *et al.*, 2022). Para esses autores, a humanização é inerente ao cuidado e está inserida em um ambiente complexo de relacionamentos, autoconhecimento, autoestima, empatia e respeito humano.

A proposta da Universidade Chilena ultrapassou uma formação docente técnica, preocupada com o ERE e o cumprimento do conteúdo acadêmico em tempos de crise. Vislumbrou recuperar os aspectos humanos e considerou a humanização como referência de qualidade para o cuidado integral. Tratou de favorecer a educação que transforma através das emoções e relações interpessoais (Parra *et al.*, 2022).

A pesquisa em questão remete aos ensinamentos de Freire (2021), no que se refere ao ato de ensinar ser uma especificidade humana. Segundo o autor, somente as relações humanas permitem generosidade, escuta, alegria e esperança. Descreve, inclusive, que ensinar exige segurança e competência profissional, comprometimento e compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

A pandemia da COVID-19 trouxe lições para o ensino superior. A capacidade de adaptação foi uma das principais aprendizagens, evidenciando a necessidade de flexibilidade no ensino e no uso de tecnologias digitais. O formato remoto e síncrono, imposto pela pandemia, demonstrou que o preparo tecnológico dos docentes e discentes é essencial, assim como a resiliência para enfrentar situações de incerteza e mudanças rápidas. Além disso, o suporte à saúde mental foi uma lição central, visto que o estresse gerado pelo isolamento e pelas responsabilidades profissionais durante a crise repercutiu significativamente em aspectos relacionados ao bem-estar dos enfermeiros docentes e estudantes.

Para o futuro da educação superior pós-pandemia, é recomendado que as IES adotem estratégias flexíveis e integrem, de forma permanente, as tecnologias no ensino. Isso permitirá uma adaptação mais rápida e eficiente a novos desafios. Outro ponto fundamental é o investimento contínuo na formação docente, garantindo que os professores estejam preparados para utilizar estratégias de ensino inovadoras e

recursos digitais. Ainda, é crucial que as IES desenvolvam programas de apoio psicológico para professores e alunos, promovendo um ambiente que cuide do bem-estar mental e emocional da comunidade acadêmica. Por fim, a prática de avaliações contínuas dos processos educacionais é essencial para ajustar e aprimorar o ensino, sempre com foco na relevância e eficácia das práticas adotadas.

Nesse contexto, torna-se fundamental compreender como os professores da Universidade Tiradentes e da Universidade Federal de Sergipe vivenciaram e avaliaram esse processo de formação durante e após a pandemia.

3 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE DO PONTO DE VISTA DOS PROFESSORES DA UNIVERSIDADE TIRADENTES E DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

As discussões a partir desta seção visam descrever as estratégias didático-pedagógicas utilizadas, em ambas as instituições, para a formação docente durante o período de 2020 a 2022, a partir das respostas obtidas do formulário digital estruturado e aplicado durante a pesquisa. Inclui, inicialmente, apresentar um breve histórico sobre as Universidades envolvidas na pesquisa com o intuito de destacar a evolução e as mudanças ao longo do tempo no sistema educacional local e entender suas próprias identidades, formação da cultura organizacional de cada uma delas e a valorização das contribuições passadas.

Cabe ainda, nesta seção, a comparação das estratégias didático pedagógicas utilizados por cada universidade, os desafios enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas durante a pandemia e após o retorno presencial, assim como as necessidades observadas pela formação oferecida. Além disso, irá explorar as semelhanças e diferenças nos cursos de Enfermagem, abordagens pedagógicas, recursos disponíveis e oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas por cada instituição. O formulário utilizado como técnica para coleta dos dados está disponível, conforme Apêndice 1.

3.1 Raízes acadêmicas: um breve histórico das universidades em Sergipe

Ao tratar do envolvimento das Universidades do estado de Sergipe no presente estudo, vale destacar um breve histórico da origem e progresso da ciência e dos cientistas. Destaca-se que o interesse e a capacidade da sociedade sergipana de entender o avanço das bases científicas e tecnológicas no Brasil ampliaram as possibilidades para a criação da UFS (Universidade Federal de Sergipe).

Em tempos de uma organização universitária baseada na tradição europeia e orientada principalmente para a elite, a UFS possui uma trajetória intrincada nas transformações socioeconômicas em crise, porém resistente às inconsistências ideológicas da época. Também importa destacar que, determinado por um atraso de 3 décadas, comparado ao Rio de Janeiro com o surgimento da primeira universidade em

1920, apenas a partir da década de 40 Sergipe inaugura os primeiros estabelecimentos de nível superior (Breta; Oliveira, 2014).

O estudo de Bretas e Oliveira (2014), apontam que, a partir de 1968, especificamente em 15 de maio, a UFS foi criada oficialmente a partir da existência de 5 faculdades (número mínimo exigido pelo MEC) existentes no estado: Química (1948), Direito e Filosofia (1950), Serviço Social (1954) e Ciências Médicas (1961). Sua criação foi defendida por Dom Luciano José Cabral Duarte, presidente do Conselho Federal da Educação.

A reforma universitária, baseada nas novas diretrizes educacionais de 1978, concedeu à UFS a reorganização dos 23 cursos e a distribuição de 4 unidades de ensino: Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET), Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de educação e Ciências Humanas (CECH) (Breta; Oliveira, 2014).

Conforme Breta e Oliveira (2014), gradativamente, a Universidade Federal atingiu novas instalações para além de Aracaju, expandindo para o campus de São Cristóvão, Itabaiana, Laranjeiras, Lagarto e mais 10 polos em todo o estado de Sergipe, oferecendo mais de 20.000 vagas, cursos presenciais e modo EaD (Ensino a Distância), pós-graduação *stricto sensu* e *lato sensu*.

Atualmente, após 46 anos, em 2024, a universidade oferece 106 opções de cursos de graduação presenciais em suas 5 unidades (São Cristóvão, Aracaju, Itabaiana, Laranjeiras e Lagarto). Estes cursos abrangem 7 áreas de conhecimento, conforme classificação do CNPq: Ciências Agrárias; Ciências Biológicas e da Saúde; Ciências Exatas e da Terra; Ciências Humanas; Ciências Sociais Aplicadas; Engenharias; Linguística, Letras e Artes (Prograd, 2024).

A estruturação do serviço de enfermagem em Sergipe, iniciada na década de 50 do século XX, a contar de movimentos políticos e sociais, ganhou força ao longo dos anos e, a partir de 23 de outubro 1975, contemplou a formação de enfermeiros nas unidades de Aracaju e Lagarto (Breta; Oliveira, 2014).

No período de 1976 a 2002, a UFS disponibilizava 40 vagas anuais para a graduação de Enfermeiros. Atualmente, dados disponibilizados pelo site oficial⁴ da Universidade em edital publicado, são 50 vagas anuais para o curso de Enfermagem e

⁴ Cf.: <https://www.ufs.br/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

34 docentes atuantes. Esses docentes serão acessados para esta pesquisa, sendo que a participação ativa dos professores enfermeiros será mediante a disponibilidade em participar e atender o marco temporal estimado.

Motivado ainda por uma variedade de fatores que convergem para atender às necessidades educacionais e sociais de uma comunidade, o estado de Sergipe crescia e demandava por educação superior na região, a busca por excelência acadêmica, o impulso para alavancar o desenvolvimento econômico local e regional através da formação de profissionais qualificados, além do desejo de promover a pesquisa e a inovação. Surgiu, assim, uma nova instituição de ensino superior em 1972 (Faculdade UNIT) representando um marco significativo no progresso educacional, oferecendo oportunidades de aprendizado e crescimento para estudantes, professores e pesquisadores, e contribuindo para o avanço geral da sociedade.

Sua história em Sergipe teve início em 1962, com a fundação do Colégio Tiradentes, que se tornou faculdade em 1972 e universidade em 1994. Atualmente, a UNIT possui cinco campus em Sergipe: Centro e Farolândia (em Aracaju), Itabaiana, Propriá e Estância. Além disso, há mais de 30 polos de Educação a Distância (EaD) distribuídos em sete estados do Nordeste brasileiro, além de São Paulo (Portal UNIT, 2024).

Somente na UNIT Sergipe, há mais de 17 mil alunos matriculados em mais de 49 cursos de graduação presenciais e à distância, 63 cursos de especialização em 16 áreas e cinco programas de pós-graduação *stricto sensu*, com dois avaliados com nota 6 (a nota máxima sendo 7) dois avaliados com nota 5 e 1 com nota 4 pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). A Universidade Tiradentes é a primeira instituição de ensino superior a oferecer doutorado em Direito no estado de Sergipe (Portal UNIT, 2024).

Conforme o compilado do Portal UNIT, (2024), os projetos de extensão desenvolvidos pela instituição visam integrar os alunos com a comunidade local, enriquecendo sua formação profissional e contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva. A universidade mantém parcerias com órgãos governamentais, empresas privadas e órgãos de fomento, como Capes, Sebrae, Fapitec e Petrobrás.

A Universidade Tiradentes foi reconhecida pelo Google como referência na plataforma Google for Education, e foi uma das nove instituições contempladas pelo programa *100,000 Strong in the Americas Innovation Fund* para intercâmbio estudantil

patrocinado pela *ExxonMobil*. Em 2014, foi destacada no Guia de Excelência da Universidade de Cambridge como referência de qualidade na educação (Universidade Tiradentes, 2023).

Para ampliar a qualidade do ensino, o Grupo Tiradentes foi estabelecido como entidade corporativa de gestão institucional da Universidade Tiradentes em Sergipe, do Centro Universitário Tiradentes em Recife (PE) e da Faculdade Tiradentes em Goiana (PE), atendendo cerca de 40 mil estudantes universitários e se tornando um dos grupos educacionais mais importantes do Nordeste brasileiro.

O Instituto de Tecnologia e Pesquisa, estabelecido em 1998, destaca-se como uma referência em pesquisa, produção científica e avanços em tecnologia e inovação. Em determinado momento, liderou o ranking nacional de depósitos de patentes. Em 2013, foi criada a Editora Tiradentes, responsável pela edição e publicação de livros e periódicos abrangendo diversas áreas de conhecimento das unidades acadêmicas. Mais recentemente, em 2019, surgiu o Tiradentes *Innovation Center*, um hub de inovação dedicado ao desenvolvimento de tecnologias, ecossistemas e startups focadas na área da educação (Portal UNIT, 2024).

Ao tratar do curso de Enfermagem, especificamente nesta pesquisa, destaca-se que a inauguração do curso de graduação pela UNIT surgiu mediante a necessidade regional da época (1976 a 2002), que sinalizava uma carência considerável de enfermeiros nas instituições de saúde, refletindo diretamente na qualidade de serviços prestados à população. Para suprir a necessidade desses profissionais, os municípios recrutavam enfermeiros de estados vizinhos, como Bahia, Alagoas e Pernambuco, paralelamente à rotatividade e a instabilidade de permanência nas instituições de saúde, comprometendo a continuidade do processo de cuidar e a qualidade do serviço prestado (Matos Junior; Ferronato, 2023).

Surgiu, assim, o curso de Enfermagem da Universidade Tiradentes, estabelecido conforme a Resolução CONSAD/UNIT-02/2002, com autorização para implantação a partir de 05/08/2002, visando formar profissionais comprometidos com a qualidade de vida da população no contexto da saúde e da doença. A necessidade de mais profissionais enfermeiros no atual modelo de Atenção à Saúde, para atender às demandas sociais e do mercado de trabalho, motivou a criação do curso, com o intuito de formar promotores de saúde. Sua estrutura curricular foi planejada com base na hierarquização de disciplinas para atender aos objetivos propostos, possibilitando o

desenvolvimento gradativo e interdisciplinar de habilidades e competências necessárias para a prática profissional.

O eixo central do currículo foca na assistência de enfermagem holística, considerando as necessidades humanas básicas e a complexidade dos serviços de saúde (Matos Junior; Ferronato, 2023). Os autores descrevem que o curso visou formar profissionais com competências e habilidades alinhadas às abordagens contemporâneas e padrões éticos nacionais e internacionais, aptos a atuar com qualidade e eficiência no Sistema Único de Saúde e no setor privado. O primeiro período letivo teve início em 5 de agosto de 2002, marcado pela aula inaugural ministrada pelo Presidente do Conselho Federal de Enfermagem, Dr. Gilberto Linhares Teixeira, em um evento de comemoração realizado na Universidade Tiradentes.

Atualmente, são aproximadamente 180 vagas anuais disponibilizadas no curso de Enfermagem e 35 docentes atuantes para a formação de profissionais qualificados, com base humanística, crítica e reflexiva, pautados nos princípios éticos e legais que conferem a Lei do Exercício profissional (Portal UNIT, 2024). Os professores enfermeiros da UNIT, assim como os da UFS, serão contatados para participar deste estudo, e a participação ativa efetuou-se a partir da disponibilidade individual e do enquadramento no marco temporal da pesquisa.

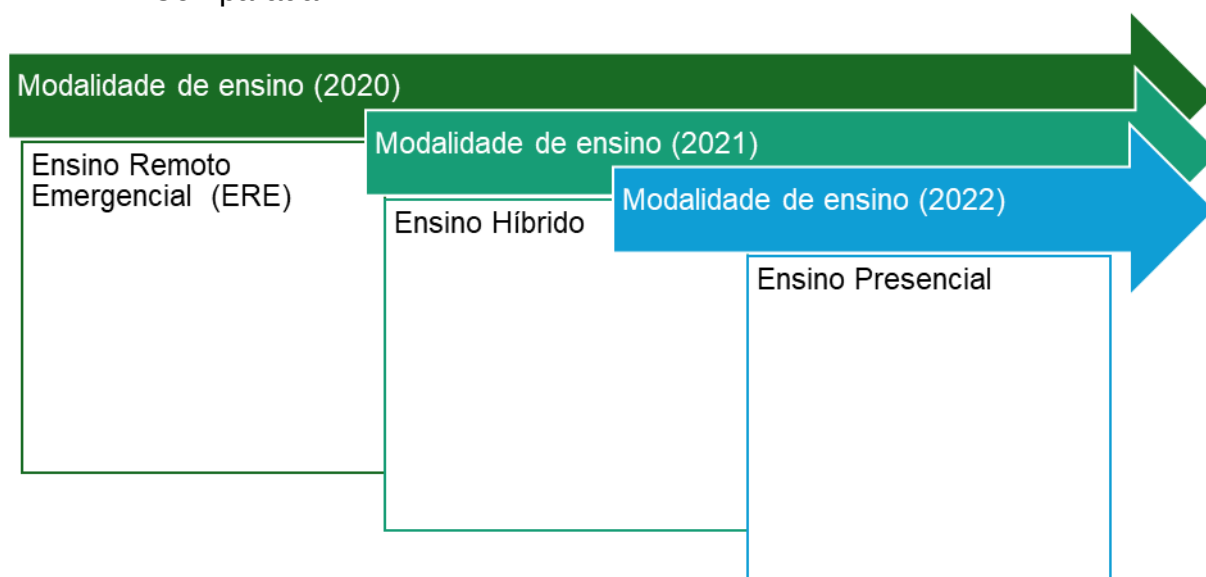
3.2 Análise das perspectivas e vivências dos docentes na Universidade Tiradentes e na Universidade Federal de Sergipe

A análise de dados se dará através do comparativo entre a Universidade Federal de Sergipe (UFS), campus Aracaju e Lagarto, representando a instituição pública que atua com o ensino do curso de graduação em Enfermagem no Estado de Sergipe e a Universidade Tiradentes (UNIT), como instituição privada que oferece o ensino na mesma área.

Para uma melhor análise, dividimos os resultados e discussões nas seções estabelecidas no questionário aplicado com os docentes, sendo a seção (1) responsável pelas informações pessoais e profissionais; a seção (2) composta de informações sobre a formação docente no período de ensino remoto durante a pandemia da COVID-19; e a seção (3) para a análise da formação docente após o retorno das atividades presenciais.

Dessa forma, poderemos fazer um comparativo entre as estratégias de ensino utilizadas nas esferas de ensino público e privado nos dois momentos críticos que o ensino enfrentou durante a pandemia da COVID-19: a adaptação para a modalidade de ensino remoto, a transição (híbrido) e o retorno das atividades presenciais, mediante os protocolos estabelecidos pelo Ministério da Saúde e Ministério da Educação.

Figura 2 – Resumo da dimensão temporal sob a perspectiva da Educação Comparada.



Fonte: dados da autora (2024).

Millyane da Silva (2022) coloca que os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante esse período foram: a transição das aulas presenciais ao formato remoto, a necessidade de aptidão e adaptação aos recursos tecnológicos por toda a comunidade escolar e acadêmica, além dos problemas emocionais que a necessidade do isolamento social durante a pandemia causou a todos.

Já Cunha *et al.* (2023) apresenta que os principais desafios enfrentados pelas instituições de ensino durante o retorno as atividades presenciais se deram através da constante sensação de medo ao retorno a vida pública gerar contaminação, na manutenção dos protocolos, na adaptação ao ensino híbrido e no déficit de aprendizagem dos alunos durante o ensino à distância.

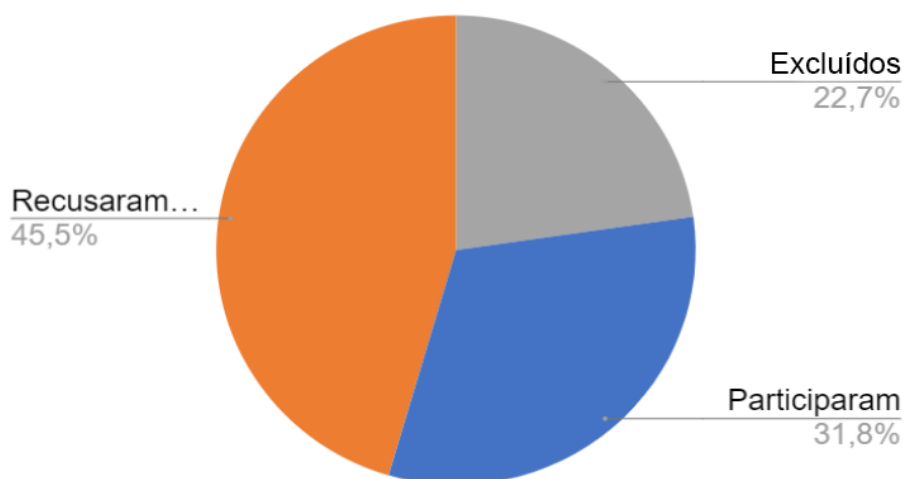
Este cenário refletiu a necessidade de uma formação de professores que estivesse em constante evolução, conforme mencionado por Tardif (2014b). O autor discorre sobre a "tradição do presente", que se refere à capacidade dos educadores de integrar práticas tradicionais com novas abordagens, mantendo um equilíbrio entre o

legado educacional e as exigências contemporâneas. Ele enfatiza que a formação de professores deve preparar os educadores para enfrentar desafios imprevistos, equipando-os com saberes teóricos, curriculares, experienciais e tecnológicos. A pandemia destacou a importância dessa flexibilidade e adaptabilidade, mostrando que o futuro da formação de professores deve estar intrinsecamente ligado à capacidade de se adaptar aos diferentes cenários, diante das adversidades, e de integrar novas tecnologias e metodologias de ensino.

A identificação desses dois momentos auxiliará no entendimento do panorama da educação no Brasil, mediante a situação atípica da pandemia, e como se deu o processo de formação dos professores enfermeiros no estado de Sergipe para seguir com as atividades nas adaptações exigidas para as novas modalidades de ensino.

Nesse sentido, no que tange ao quantitativo populacional da pesquisa, catalogou-se que a UFS conta com 44 profissionais ativos no curso de Enfermagem. Desses, 10 docentes foram excluídos por não se adequarem ao marco temporal da pesquisa e apenas 14, dos 34 aptos, aceitaram responder ao questionário, totalizando 31,8% de participação ativa nesse público, como é possível identificar no Gráfico 1:

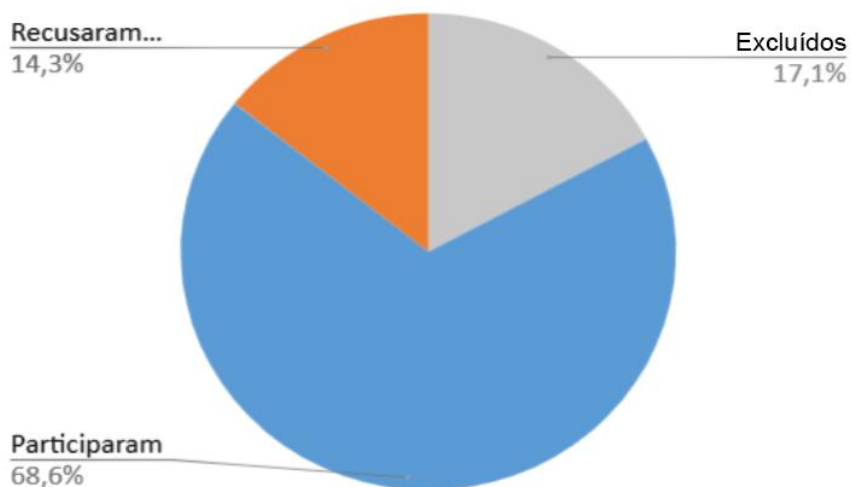
Gráfico 1 – Porcentagem da População UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Já na UNIT, 35 docentes estavam em atividade. Desses, 6 foram excluídos devido ao marco temporal, participando na resposta do questionário 24 dos 29 docentes aptos, diante dos critérios de exclusão e inclusão, totalizando 68,6% de participação ativa na pesquisa, como demonstra o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Porcentagem da população UNIT.

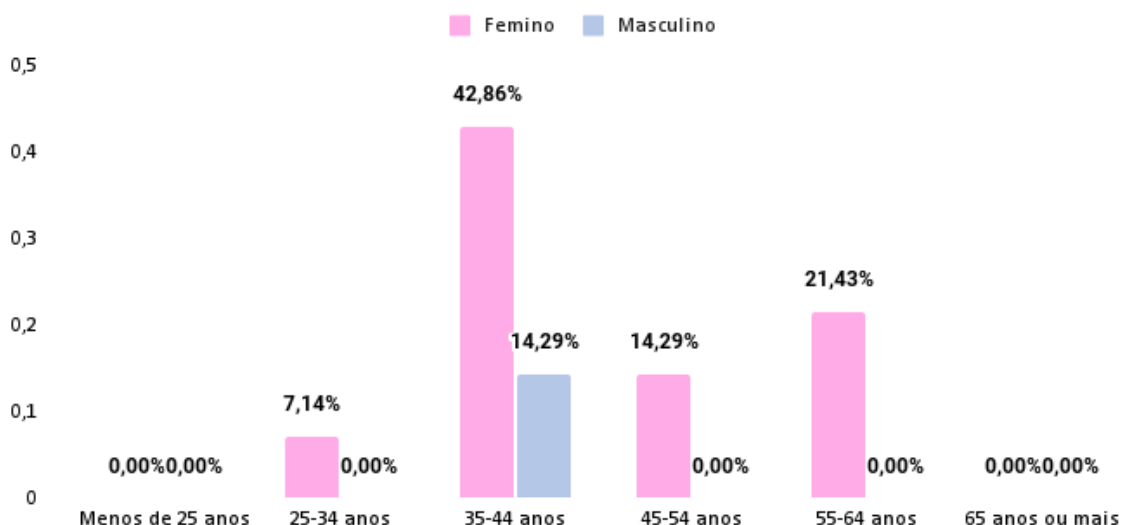


Fonte: dados da autora (2024).

Os números indicam que a pesquisa foi de maior contribuição entre os docentes da UNIT, tendo 85% de aproveitamento nas respostas, enquanto os professores da UFS demonstraram ser mais resistentes em responder o questionário, apresentando um aproveitamento de 53%. Os motivos da recusa não foram indicados por esses profissionais, podendo limitar a compreensão completa das perspectivas e vivências dos docentes. Contudo, far-se-á uma análise de dados precisa, uma vez que as instituições demonstraram um quantitativo superior à metade populacional e os resultados no quesito aos recursos e as metodologias de ensino conseguem abranger, a partir das respostas obtidas, o cenário do que fora trabalhado nessas instituições.

A respeito das informações pessoais, foi solicitado os nomes ou iniciais, a idade e o gênero. A respeito da idade dos participantes, as opções eram: (1) menor que 25 anos; (2) 25 a 34 anos; (3) 35 a 44 anos; (4) 45 a 54 anos; (5) 55 a 64 anos; (6) 65 ou mais. Assim, foi possível analisar, a partir da faixa etária, que na UFS um maior quantitativo de docentes apresenta idade entre 35 a 44 anos, sendo essa faixa etária de maioria masculina e feminina, seguida da faixa etária entre 55 a 64 anos, conforme apresentado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Porcentagem Idade x Gênero UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

As médias de idade nos apresentam que essa instituição tem maioria no público de meia idade e maior idade, o que pode alterar as formas de atuar com o ERE por meio de plataformas digitais. Nunes (2015) nos apresenta a história das políticas públicas e a TIC na educação, especificamente em Sergipe, local de estudo da pesquisa atual, e informa que a popularização da tecnologia é uma conquista recente. Nesse sentido, ocasiona dificuldades da inserção das novas tecnologias nas práticas de ensino cotidianas, somando-se a esse fato a ausência de estruturação adequada nas instituições de ensino. Isso ocorre apesar dos grandes esforços dos organismos nacionais e internacionais para garantir a democracia de acesso às TIC como uma nova forma de transmissão do conhecimento (Nunes, 2015).

Além disso, é percebido uma minoria de docentes entre 45 e 54 anos e entre 25 a 34 anos. A redução desse público em específico pode ser consequência da ausência de concursos públicos para docentes durante o período da Ditadura Militar⁵ e do tempo exigido no processo da obtenção de títulos de pós-graduação, respectivamente.

⁵ A Ditadura Militar no Brasil foi o regime político no qual membros das Forças Armadas centralizam política e administrativamente o poder do Estado em suas mãos, negando à maior parte dos cidadãos a participação e a decisão nas instituições estatais. Seu período durou de 1964 a 1985 e nessa fase as instituições de ensino superior sofreram com o controle e a repressão das autoridades de segurança pública devido ao ambiente ter a cultura da informação e do ensino. Dessa forma, muitos professores foram presos, dados como desaparecidos e as seleções para o ensino passaram a ser por indicações militares. Por isso, após esse período o ensino superior passou uma reestruturação financeira e administrativa para reaver as competências de ensino, contratação de docentes e abertura de novos.

No tocante ao gênero, foi dado a opção (1) Masculino; (2) Feminino; (3) Outro, com opção de indicar qual o reconhecimento identitário, caso desejasse. Apesar das alternativas lembrarem a divisão sexual e não de gênero, fora mantido esse padrão tripartido com a opção de informar outra identificação, caso houvesse, para manter o público-alvo mais à vontade na resposta e por não termos conhecimento se os docentes participantes tinham domínio sobre todas as identificações de gênero e sexualidade. Dessa forma, percebemos que os docentes da UFS têm maioria feminina, em um total de 85,72% em comparação a apenas 14,29% de homens.

Guedes (2022) apresenta em pesquisas que as escolhas profissionais seguem um padrão político e cultural que são consequências de uma formação patriarcal⁶. Dessa forma, a autora apresenta que, durante séculos, as profissões foram divididas entre funções masculinas e femininas, onde eram atribuídas características culturais às funções laborais, de modo que ao homem caberia a liderança e a força e à mulher o cuidado. Nesse caso, Mary del Priore (2013) nos apresenta que as profissões de cuidado estavam culturalmente vinculadas à docência e à Enfermagem, uma cultura que até hoje reverbera na baixa participação masculina na Enfermagem, como mostra o percentual de gênero da UFS, conforme Gráfico 3.

Já no público da UNIT, foi percebido que a maioria dos docentes tem entre 35 a 44 anos e 25 a 34 anos, bem como existe um menor percentual dos 45 aos 64 anos. O quantitativo pode indicar que uma maior população entre os 25 e 34 anos comparada à UFS se dá na não exigência obrigatória de um título de doutor para as seleções de professores na UNIT, conforme observado nos editais de seleção docente do presente ano e pela identificação do nível de formação docente apresentada no Gráfico 6 mais adiante. Além disso, o menor percentual para o público entre 55 e 64 anos nos remete a três possibilidades, sendo a primeira que os funcionários nessa instituição se aposentam mais cedo, devido às regras de aposentadoria regidas pelo Regime Geral de Previdência Social de 2019/2024⁷ serem diferentes, se comparadas ao ensino público, a segunda inferência, que a instituição renove o quadro de funcionários com maior frequência devido a não obrigatoriedade da manutenção de um vínculo efetivo e a terceira relacionada a busca de um vínculo público ao atingir a

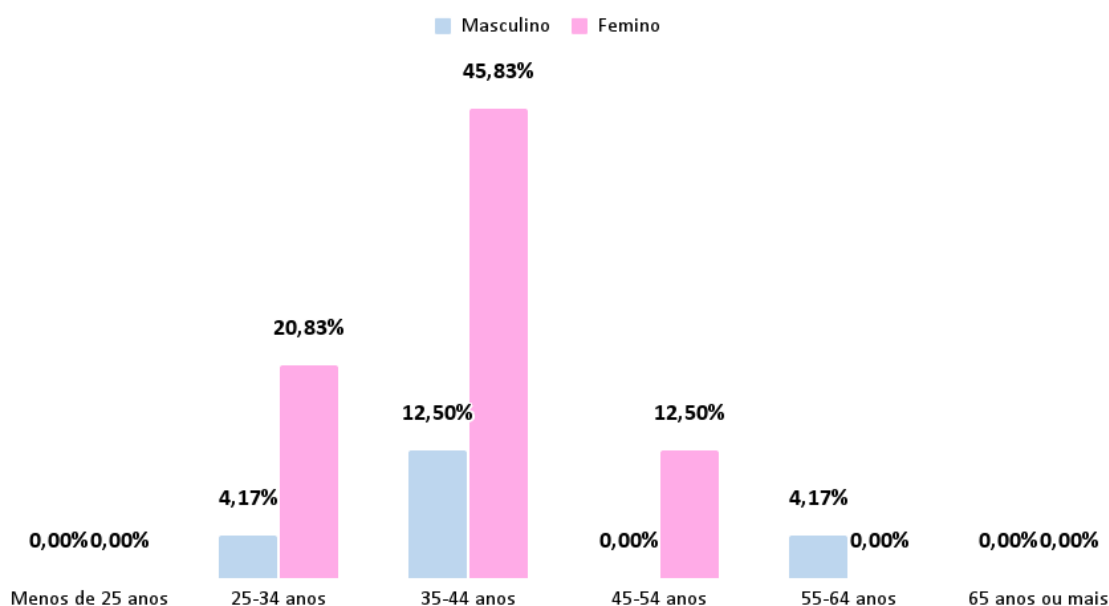
⁶ De acordo com Collins e Bilge (2021), o patriarcado é um sistema social em que homens mantêm o poder primário e predominam em funções de liderança política, autoridade moral, privilégio social e controle das propriedades.

⁷ Cf.: <https://agenciabrasil.ebc.com.br>. Acesso em: 20 jul.2024.

formação de doutor (exigência da IES federais para cargos efetivos), garantindo estabilidade empregatícia e aumento salarial.

Já na questão de gênero, o público da UNIT também tem maioria feminina, sendo 79,16% de mulheres ativas na instituição, em comparação a 20,77% de homens que se distribuem entre 25 a 44 anos e 55 a 64 anos, conforme Gráfico 4.

Gráfico 4 – Porcentagem Idade X Gênero UNIT.



Fonte: dados da autora (2024).

Analisa-se a partir das questões de identidade de gênero que não houve a declaração de um outro reconhecimento além do feminino e masculino. A partir disso, enuncia-se que, apesar de 2% da população adulta brasileira se considerarem transgêneros ou não-binárias⁸, esse público ainda não conseguiu alcançar todos os espaços de formação e trabalho devido às restrições causadas pelo preconceito relacionado às identidades de gênero, como nos aponta Judith Butler (2023).

As informações descritas podem ser mais bem observadas na tabela comparativa entre as instituições, conforme apresentado a seguir:

⁸ Cf.: <https://tinyurl.com/5efxta3y> Acesso em 29 de maio de 2024.

Tabela 7 – Comparativo Idade X Gênero UFS e UNIT.

	UFS		UNIT	
	Homens	Mulheres	Homens	Mulheres
Menos de 25 anos	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
25-34 anos	0,00%	7,14%	4,17%	20,83%
35-44 anos	14,29%	42,86%	12,50%	45,83%
45-54 anos	0,00%	14,29%	0,00%	12,50%
55-64 anos	0,00%	21,43%	4,17%	0,00%
65 anos ou mais	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

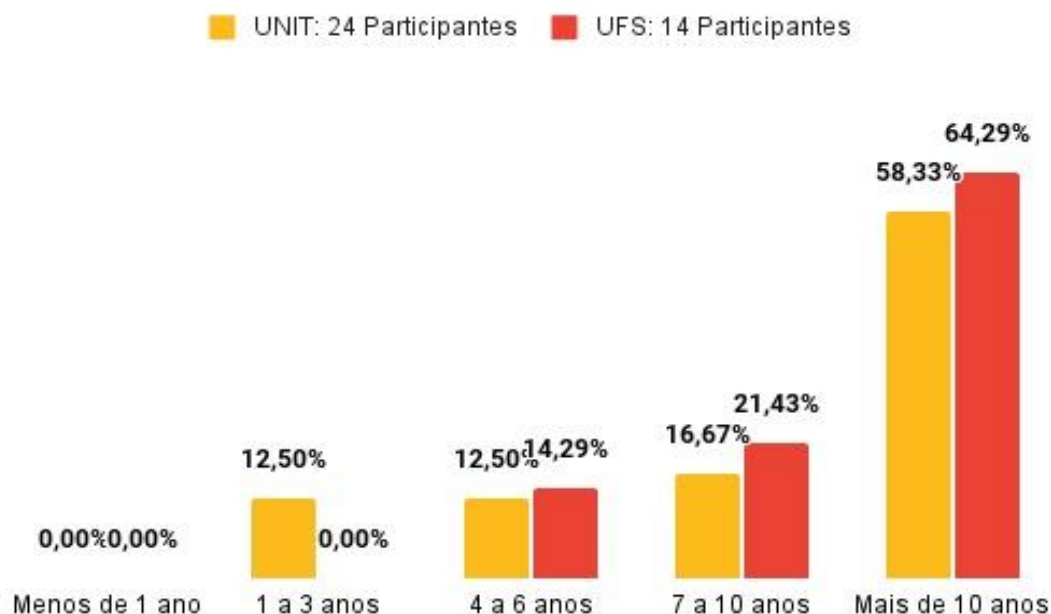
Fonte: dados da autora (2024).

Para as informações profissionais, questionou-se a respeito do tempo de experiência como enfermeiro professor e o nível de formação acadêmica que detinham. As perguntas auxiliaram a mapear o grau de formação e de especialização que o público-alvo detêm, bem como se estão familiarizados com a prática de ensino. No entanto, o dado a ser apresentado remete a um dos critérios de Freire (2021), quando descreve em sua obra o fato de ensinar exigir a pesquisa. Para o autor “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Trata de uma exigência do ser professor a curiosidade epistemológica, um exercício que exige tempo de estudo, reconhecimento, aprendizado e prática.

Essas e as próximas análises serão trabalhadas em gráficos onde as informações sobre as duas universidades sejam contempladas para melhor análise dos resultados e compreensão do leitor. Para a distinção, adota-se a cor vermelha para a UFS, uma vez que o brasão dessa instituição tem essa paleta de cor, e amarelo para a UNIT, a partir do mesmo critério.

Dessa forma, ao questionar o tempo de experiência, representado pelas opções: (1) menos de 1 ano; (2) 1 a 3 anos; (3) 4 a 6 anos; (4) 7 a 10 anos; (5) mais de 10 anos. Para esse aspecto, analisou-se que na UFS 64,29% do público-alvo está em atividade na docência há mais de dez anos, seguido de 21, 43% de sete a dez anos e 14,29% de quatro a seis anos. Já na UNIT foi observado que 58,33% dos docentes estão na profissão há mais de dez anos, 16,67% em exercício entre 7 e 10 anos, 12,5% entre quatro a seis anos e 12,5% estão em início de carreira, entre um a três anos, como pode ser visualizado no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – Tempo de experiência na docência UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

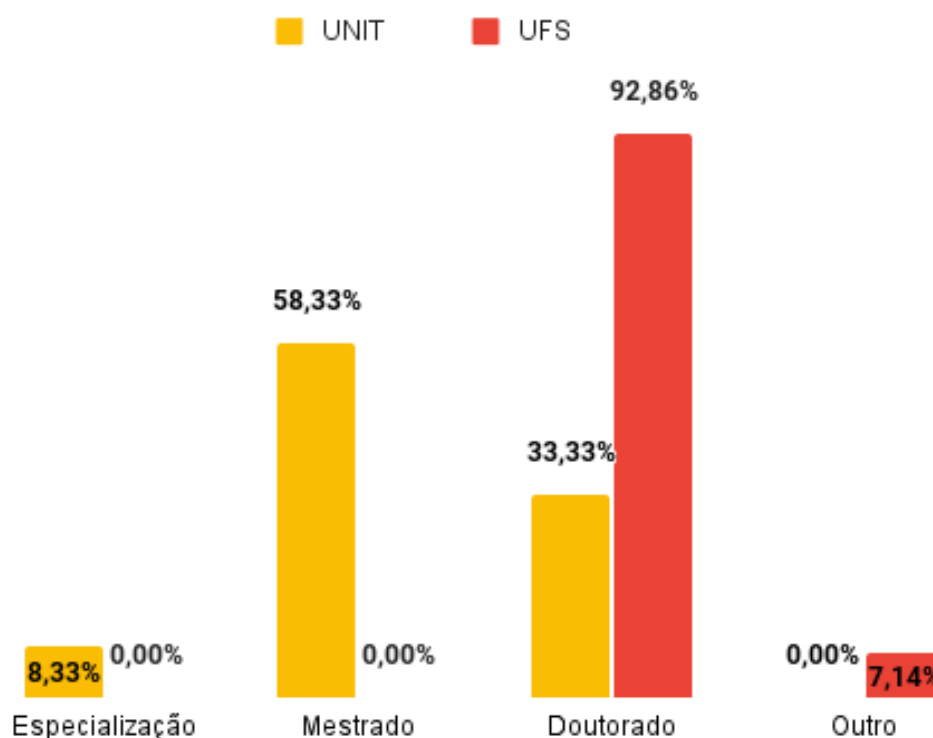
Os resultados indicam que nas duas instituições há um parâmetro equivalente no tempo de experiência dos docentes, a exceção da variante de experiência entre 1 e 3 anos presente apenas na UNIT. Percebe-se que a universidade pública apresenta menores chances ao público que está em desenvolvimento profissional, o que possivelmente não parece ser um problema para a universidade privada, que permite a formação em desenvolvimento e valoriza enfermeiros com boas experiências práticas a serem compartilhadas em sala de aula. Ainda é concebível que a remuneração das IES particulares não seja atrativa e suficiente para docentes mais experientes (em idade e formação), comparada às públicas com tabela fixa salarial e auxílios diversos (alimentação, transporte e licenças remuneradas para estudos e pesquisa).

Ademais, na equivalência de resultados, é possível mencionar que a carreira docente exige um preparo maior por parte dos profissionais, o que exige tempo de reflexão pessoal e regular, como relatado por Perrenoud (2000) ao mencionar que o aprender a ser professor e “autoformação”, na formação inicial ou continuada, não é como uma visão burocrática. Pauta-se por objetivos de aprendizagem que incluem a mudança a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos, sejam eles através

da inovação, do trabalho em equipe, participação em um projeto, leitura, entre outros, mas que sem dúvida exigem tempo de familiarização, preparo e estudo.

Sobre o nível de formação acadêmica, as possibilidades trabalhadas no questionário eram: (1) especialização; (2) mestrado; (3) doutorado; (4) outro (especificar), sendo essas as únicas possibilidades possíveis para a pergunta. O Gráfico 6 demonstra o comparativo entre as IES.

Gráfico 6 – Nível de formação acadêmica UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Foi percebido que na UFS 92,86% dos profissionais são doutores e 7,14% têm uma outra formação, indicada como pós-graduação, porém não definida se *lato* ou *stricto sensu*. A alta da porcentagem para essa variante se dá devido a exigência da titulação de doutor para os concursos docentes em universidades públicas, o que demonstra também que, no público-alvo dessa instituição, a maioria dos professores são efetivos, um indicativo de investimento da instituição na consolidação do campo de Enfermagem.

Já na UNIT, foi identificado que 33,33% dos docentes são doutores, 58,33% são mestres e 8,33% possuem especialização na área da Enfermagem. O demonstrativo da porcentagem se dá pelo fato de a análise curricular nos processos seletivos da

instituição não exigirem a titulação de doutor como obrigatória, além de que a instituição, como já indicado, apresenta um público mais jovem entre os funcionários, ainda em processo de formação continuada, como apresentado no Gráfico 6.

A importância da formação continuada para a docência se dá, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para abarcar as especificidades do exercício das atividades e os objetivos das diferentes etapas e modalidades de ensino que se modificam de acordo com as necessidades. Para isso, é necessário estar em exercício, ter competência de trabalho, formação e aproveitamento de experiências (Brasil, 1996).

Assim, a seção um do questionário permite, de forma rápida, porém não menos importante, uma reflexão e talvez uma curiosidade futura a partir de novos estudos, sobre o extenso conteúdo histórico que abrange o perfil docente. Experiências pessoais, diferentes trajetórias acadêmicas e profissionais influenciam nas práticas pedagógicas e percepções sobre o ensino e a aprendizagem, além de refletir em abordagens variadas sobre o currículo, a avaliação e o relacionamento com os alunos, influenciando diretamente o ambiente educacional e os resultados no processo educacional.

A sessão dois (formulário de pesquisa), intitulada de “*Formação docente no período do ensino remoto (COVID – 19)*”, tem o objetivo de analisar como o ensino remoto foi planejado nas instituições públicas e privadas do estado de Sergipe, sobre quais metodologias e recursos foram utilizados, bem como o processo de adaptação do enfermeiro professor.

A partir disso, foi questionado sobre a carga horária de trabalho nos anos de 2020 a 2022 e oferecidas as opções: (1) período de até 20 horas; (2) período de até 30 horas; (3) período integral de até 40 horas; (4) Outro, com espaço para especificação. Foi percebido que, na UFS, 16,67% do público teve uma jornada de vinte horas semanais; 12,50% de trinta horas semanais e 70,83% de 40 horas semanais.

A distribuição da carga horária nessa instituição (UFS) está relacionada com a divisão de professores efetivos e substitutos, visualizados inclusive nos editais de concurso. Normalmente, as cargas horárias de vinte horas são distribuídas para professores de estágio apenas e as de trinta horas para docentes responsáveis por estágios supervisionados e também disciplinas teóricas curriculares, enquanto as quarenta horas são para docentes efetivos devido às obrigações com o ensino,

pesquisa e extensão, que não podem ser encabeçadas diretamente por um docente em posição de substituto.

Já na UNIT, as cargas horárias ficaram divididas entre o período de trinta horas e período integral de quarenta horas, sendo 21,43% de docentes para o primeiro e 78,57% para o segundo. A divisão da instituição segue as regras das Leis do Trabalho em relação ao quantitativo de horas e, assim como a UFS, não foi mencionada a disponibilidade dos funcionários por mais do que o tempo indicado.

Assim, as instituições têm similaridade em relação à jornada de trabalho, destoando apenas nos funcionários que seguem um regime de vinte horas, conforme comparado na Tabela 8.

A distribuição da carga horária se faz importante para analisar as adaptações durante o ensino remoto, uma vez que a inserção de novas metodologias de ensino e avaliação, bem como o uso de diferentes plataformas digitais resultaram em cursos de formações, adaptações a novas atividades e diversificados modos de avaliações que necessitavam de tempo para adaptação e habilidade dos profissionais. De acordo com Francisca Silva e Francisco Silva (2022, p. 4), os professores vivenciaram vários momentos delicados como, por exemplo, “dar a aula online, gravar vídeos, preparar materiais que pudessem ser compartilhados com os alunos, entre outros; e, em meio disso, compreender a melhor maneira de transmitir o conteúdo e conseguir a atenção dos alunos”.

Tabela 8 – Comparativo Carga Horária de Trabalho UFS e UNIT.

	UFS	UNIT
Período (até 20 horas semanais)	16,67%	0,00%
Período (até 30 horas semanais)	12,50%	21,43%
Período integral (Até 40 horas semanais)	70,83%	78,57%
Outro (especificar)	0,00%	0,00%

Fonte: dados da autora (2024).

Os autores observam que, durante o período pandêmico (atípico e estressante), ficou evidente que a formação dos professores em Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e metodologias ativas não estava inserida nas práticas diárias de todos os docentes. Dessa forma, diante da rotina e dinâmica do

momento, os professores tiveram que aprender e se apropriar das tecnologias ao mesmo tempo em que desenvolviam seu trabalho, o que sobrecarregou seu cotidiano (Francisca Silva e Francisco Silva, 2022).

Tendo conhecimento dessa realidade, foi questionado aos docentes quais os desafios enfrentados ao fazer a transição das aulas presenciais para o modelo do ensino remoto. Para a resposta, foi permitido marcar três opções. Dentre elas estavam: (1) Elaboração dos métodos de ensino a serem aplicados em sala de aula remota; (2) falta de experiência docente com plataformas e tecnologias digitais; (3) engajamento dos estudantes para o modelo remoto; (4) gerenciamento do tempo (pessoal/profissional); (5) comunicação com os alunos e setores de apoio docente; (6) avaliação do ensino aprendizagem; (7) outros desafios, com especificação.

Na UFS, 26,19% dos docentes marcaram que o maior desafio foi a “falta de experiência docente com plataformas digitais”, seguido de 23,81% que indicaram a opção de “gerenciamento ao tempo profissional e pessoal”. Já 16,67% marcaram o “engajamento dos estudantes” e “outros desafios”, mas não especificaram quais seriam eles. Ademais, 11,09% se queixaram da “comunicação com os alunos e os setores de apoio ao docente” e 4,76% mostraram incômodo com a “avaliação do ensino aprendizagem”.

O perfil de dificuldades enfrentadas na UFS é percebido na falta de experiência com plataformas digitais, no gerenciamento do tempo pessoal e profissional e no engajamento dos estudantes. Caetano *et al.* (2020) analisa que a reinvenção dos meios de ensino durante o período de isolamento social se deu na busca de possibilidades de interação e ensino a partir de plataformas digitais disponíveis no mercado. A partir disso, Francisca Silva e Francisco Silva (2022) analisam que os professores se viram imersos em meios de ensino aos quais ainda não eram familiarizados, seja na habilidade de gravar vídeos e aulas ou no uso da tecnologia.

Além disso, Gondim e Borges (2020), informam que trabalhar no mesmo ambiente que se reside implica na demarcação de organizar um novo espaço de trabalho compartilhado com a casa, bem como em administrar o tempo a ser dedicado à rotina doméstica e profissional. Ter os dois ambientes em um só, impossibilitou o trabalhador a dividir esses espaços físicos e, simbolicamente, gerou dificuldades para internalizar o novo cenário de trabalho. Além disso, houve o aumento considerável na quantidade de dias e horas de trabalho na modalidade remota por conta de

elaboraões de aulas, formaões e reuniões, o que levou ao excesso de trabalho aliado a pouco tempo de descanso, causando uma sobrecarga disfuncional ao indivíduo que precisou produzir mais (Bridi, *et al.* 2020).

Tal sobrecarga também é transposta aos discentes que, não sabendo lidar com o excesso de informações, mudanças, ausência de recursos tecnológicos, divisão do lar em espaço de estudo e moradia, espaço de privacidade e dificuldade no acesso à internet, viram-se desinteressados com o modelo remoto, como coloca Cunha *et al.* (2023). Dessa forma, os principais desafios enfrentados na UFS, instituição representante do modelo de ensino público, deram-se pela ausência de formaões adequadas e continuadas para o docente, no processo de sobrecarga advinda das adaptaões de trabalho do período pandêmico e na não devolutiva e engajamento dos discentes, que promoveu uma quebra nas relaões de ensino-aprendizagem entre docente-discentes.

Francisca Silva e Francisco Silva (2022) refletem que, na sala de aula presencial, o feedback entre aluno e professor é direto e permanente. Para os autores, basta olhar em volta para perceber se há atenção dos alunos e se o conteúdo ministrado está sendo absorvido. Em comparativo, no ERE, não houve essa dinâmica de interação tão importante no processo de aprendizagem. Esse processo gerou a frustração docente e discente, bem como a necessidade de repensar a prática pedagógica a partir de novas estratégias.

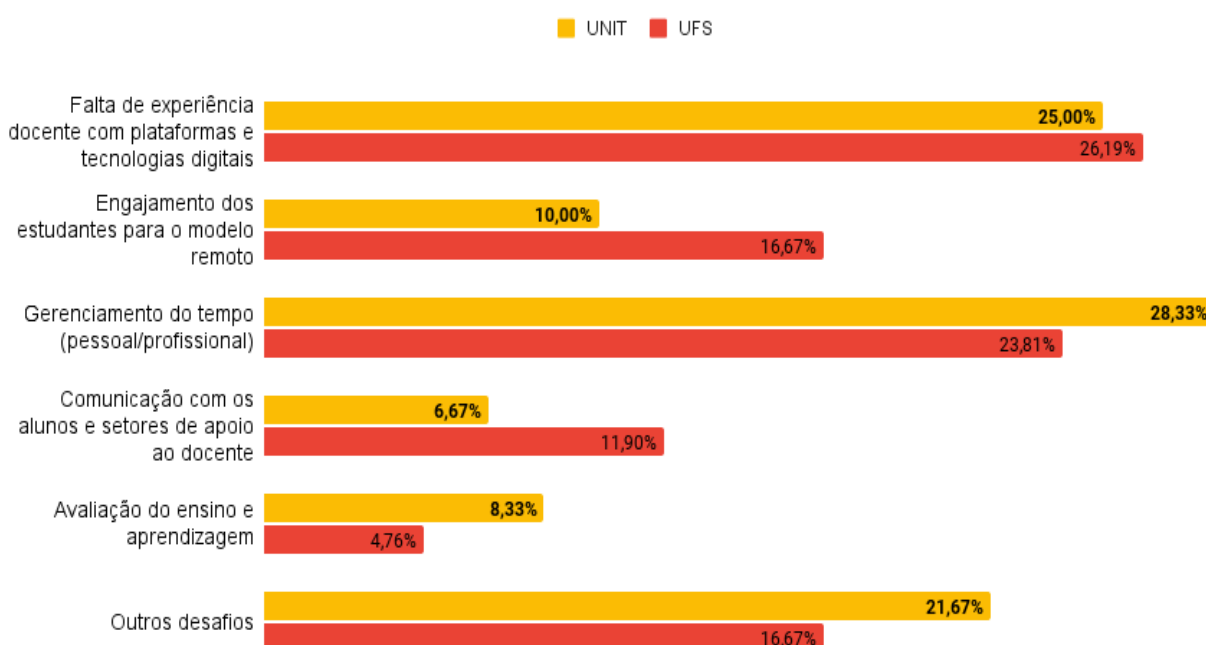
Já na UNIT, foi identificado que o maior desafio foi a “dificuldade em gerenciamento do tempo pessoal e profissional”, com 28,33%, a “falta de experiência dos docentes com plataformas tecnológicas digitais”, com percentual de 25%, seguido de 21,67% para “outros desafios”, esses que também não foram especificados. Os docentes dessa instituição ainda marcaram que o “engajamento dos estudantes para ensino remoto” foi desafiador, com porcentagem de 10%, a “avaliação do ensino e aprendizagem”, com 8,33%, seguido da “comunicação com os alunos e os setores de apoio docente”, com 6,67%.

O perfil dessa instituição também apresenta maiores desafios em relação a experiência com plataformas digitais, gerenciamento do tempo e engajamento dos alunos. Nesse sentido, infere-se que as maiores dificuldades das instituições de ensino foram no desenvolvimento do modelo de ensino remoto, uma vez que a base

dessa modalidade se dá na familiaridade e habilidade tecnológica, na gestão de tempo de trabalho e na relação de interesse entre docente-discente.

Desse modo, podemos concluir que esse modelo de ensino foi aceito devido a gravidade da crise de saúde que o mundo enfrentava, mas não houve uma preparação habilidosa para docentes e discentes sobre as metodologias de ensino e a respeito do desenvolvimento da aprendizagem, o que gerou múltiplos desafios e a consequente ausência de engajamento. Vejamos os números no gráfico abaixo:

Gráfico 7 – Desafios na transição do modelo de ensino presencial para remoto na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

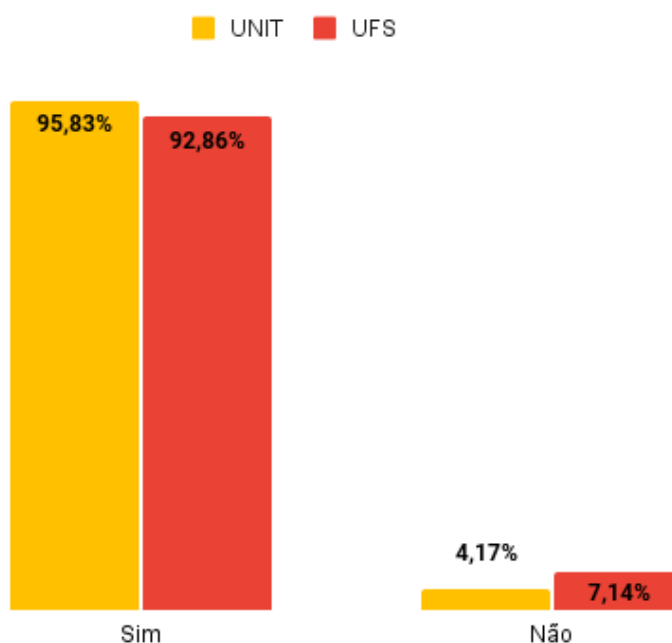
Como analisado, as variantes que indicaram os maiores desafios se repetiram entre as instituições, demonstrando um padrão de dificuldade para o ensino público e privado no estado de Sergipe. Porém, foi observada uma diferença percentual entre as universidades para essas opções que vão de 5 a 8%. Dessa forma, analisa-se que o percentual da UFS foi maior se comparado a UNIT pela falta de experiência com as plataformas digitais, o que pode ter acontecido devido às diferenças etárias dos públicos e ao fato da instituição privada promover mais cursos de formação para os docentes.

No tocante ao gerenciamento do tempo e ao engajamento dos alunos, a diferença percentual pode ser percebida devido ao fato da instituição privada ter um apoio mais direto das equipes pedagógicas e de coordenação devido ao modelo

estrutural de gestão que seguem; em comparativo à instituição pública que divide essas funções entre os professores efetivos que se colocam na gestão e sala de aula, além de lidarem com um sistema de maior burocracia. Vieira e Vieira (2004, p. 2) analisam que as três dimensões da atividade acadêmica universitária - ensino, pesquisa e extensão - vêm se tornando reféns de um “processo burocrático incontrolável, submetido a normas e dependências muitas vezes desnecessárias produzidas pelas estruturas piramidais de apoio”. Para eles, nos setores mais dinâmicos da sociedade, “as estruturas burocráticas piramidais estão no fim, em rápido processo de substituição por outras mais flexíveis, mais abertas e mais horizontais na hierarquia e na movimentação dos fluxos de demandas e decisões”.

Essa questão influencia diretamente na forma de articular as metodologias de ensino e aprendizagem de modo a promover formações, diálogos, segurança para docentes e discentes, além da execução esperada do processo ensino e aprendizagem. Nesse sentido, foi questionado se os docentes enfermeiros receberam formação para a utilização de plataformas digitais durante o período de 2020 a 2022, com opções disponíveis: (1) sim; (2) não, conforme Gráfico 8.

Gráfico 8 – Formação para o uso de plataformas digitais na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Observou-se que 92,86% dos professores da UFS responderam sim, em comparação a 95,83% para a mesma opção na UNIT; enquanto 7,14% marcaram que

não receberam formação na UFS em comparação a 4,17% para essa opção na UNIT. Os altos índices numéricos nos levam a inferir que as duas instituições procuraram meios de fornecer formações acerca do uso das plataformas digitais para iniciar o ensino remoto, constando um aproveitamento que é colocado por mais de 90% do público-alvo. No tocante ao percentual que optou pela alternativa negativa, analisa-se que, pelo quantitativo, as formações oferecidas não abarcam todas as plataformas digitais que foram utilizadas, como observaremos no próximo tópico.

Para Barros *et al.* (2020), o remoto foi uma determinação mediante um processo pandêmico que culminou em novas demandas e na reinvenção do profissional, de modo que o uso de plataformas tecnológicas digitais se tornou uma imposição para o desenvolvimento dos trabalhos que outrora eram realizados sem esse auxílio. Tal configuração exigiu novas competências e habilidades, que foram sendo apontadas e desenvolvidas ao mesmo tempo em que o processo de ensino ocorria. Assim, para os autores, a formação oferecida envolveu várias ações formativas que partem das instituições formadoras, e do próprio docente em busca independente, para sanar dificuldades encontradas no desenvolvimento das práticas de ensino.

A partir dessa realidade, foi questionado quais plataformas digitais foram utilizadas durante o período pandêmico no ensino de Enfermagem, com possibilidade de múltiplas marcações de acordo com o uso docente. As opções se deram em: (1) Google Meet; (2) BlackBoard; (3) Canvas; (4) Moodle; (5) Webex; (6) Edmodo; (7) Schoology; (8) WhatsApp e Telegram; (9) Kahoot; (10) Mentimeter; (11) Padlet; (12) Jamboard; (13) Outros, com espaço para especificação (Gráfico 9).

Foi percebido que, na UFS, 44,83% utilizaram o Google Meet; 20,69% WhatsApp e Telegram; 6,9% o Canvas, Kahoot e Mentimeter; 3,45% Jamboard e 10,34% marcaram outros, sem especificação. A disposição numérica para essa instituição nos mostra que houve uma polarização entre o uso do Google Meet, enquanto plataforma para aulas e do WhatsApp e Telegram para a comunicação com discentes e gestores. A baixa porcentagem para as outras plataformas permitem inferir que a metodologia de ensino adotada pelos docentes da UFS se polarizou na aula expositiva e em informativos e dúvidas on-line, apresentando um baixo uso de recursos adicionais para o ensino.

As implicações para esse perfil de ensino podem abarcar questões diversas como o estresse pela situação, as adaptações ao home office, a variedade de recursos

tecnológicos, as disposições de tempo, as reformulações de currículo para adaptação à nova realidade de ensino, como problematiza Barros *et al.* (2020).

Já os percentuais da UNIT indicam que 92,31% utilizaram o Google Meet, 53,85% o Kahoot, 46,15% o Jamboard, 42,31% utilizaram o Mentimeter e Padlet, 38,46% o Canvas, 23,08% o Webex, 3,85% o Moodle e 7,69% outras plataformas sem especificação. Os recursos utilizados pela UNIT foram mais variados, se comparados a UFS, pois o perfil dessa instituição teve porcentagem significativa para o uso do Google Meet, Kahoot, Jamboard, Mentimeter, Padlet e Canvas. As plataformas indicadas incluem recursos para aula expositiva, jogos, exposição de materiais e feedbacks, traçando um perfil de prática de ensino mais expansiva para professores e alunos.

O alto uso de plataformas pela UNIT pode ter inferências que se denominam em maiores recursos financeiros para pagamento dessas plataformas, maior adesão e quantitativo de formações para docentes e discentes, além da estruturação dos planos metodológicos e de ensino por parte da gestão. Nesse sentido, Barros *et al.* (2020) indicam que, uma vez que a tecnologia se estabeleceu no ensino, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC tem se modificado e atualizado com maior frequência, mas a prática dessas mudanças inclui muitos fatores como, por exemplo, os investimentos financeiros, a adequação da prática docente e adesão discente.

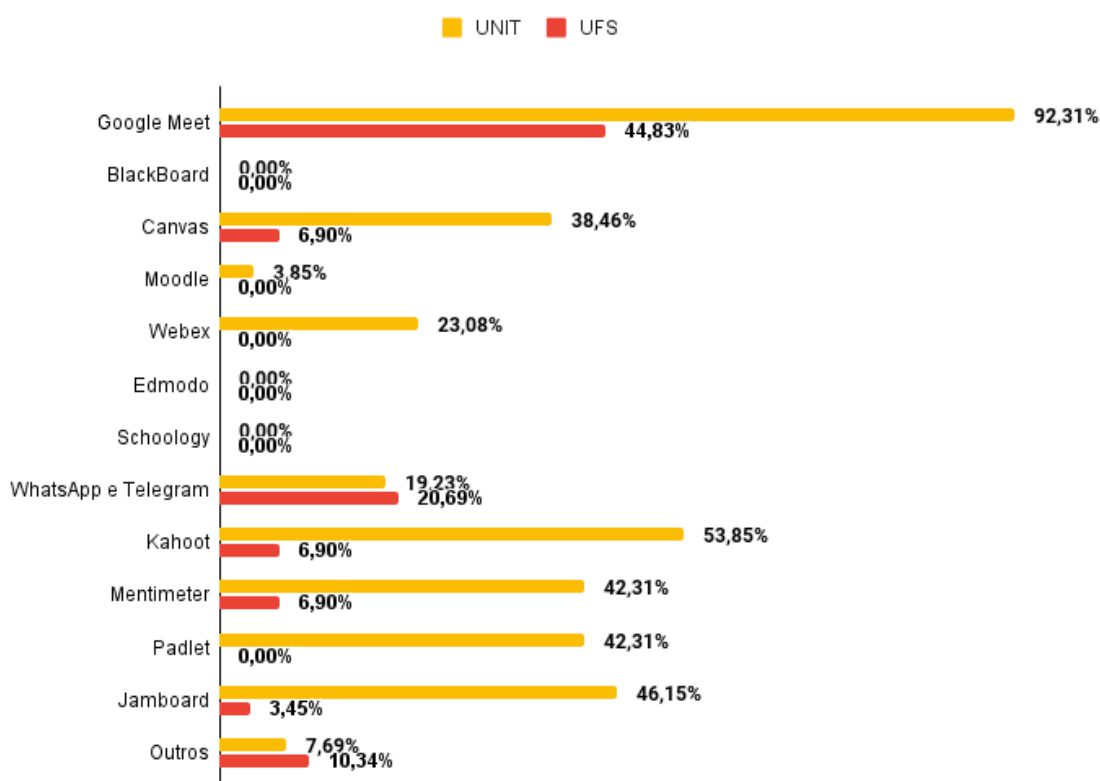
O Modelo Acadêmico Tiradentes (MAT) organizado por Nunes, Freire e Modesto (2022), estabelece uma cultura digital e inovação educacional para docentes e estudantes, tratando as tecnologias como dispositivos pedagógicos que influenciam na organização dos sujeitos e na capacidade de preparar o indivíduo para atuar em um ambiente criativo, favorável à geração de novas ideias. Vale ressaltar que a escrita do material e divulgação foi acelerada. Em reportagem⁹ concedida a um canal de comunicação de Sergipe, a diretora de Planejamento e Qualidade Acadêmica do Grupo Tiradentes, professora Paloma Modesto, explica que a formatação e desenvolvimento do MAT era um processo que já estava em curso, mas acabou acelerado pelos desdobramentos da pandemia do coronavírus e a necessidade de enfrentar os desafios decorrentes do contexto sociocultural e contemporâneo.

Tardif (2014b), explora o processo de trabalho e a personalidade do professor como meio tecnológico, pois é através das habilidades adquiridas e das interações

⁹ Cf.: <https://a8se.com/noticias/sergipe/modelo-academico-aprimora-compromisso-do-grupo-tiradentes-com-a-qualidade-do-ensino/>. Acesso em: 20 jul.2024.

personalizadas com os alunos que cada professor se forma ou se desenvolve. Isso se reflete na adesão às plataformas diversas e tecnologias utilizadas para o ato de educar na UNIT, que se propôs, mediante seus recursos, a simular uma sala de aula, permitindo ao professor optar por recursos capazes de atender às suas diferentes necessidades e contemplar o seu “ser professor”, como é possível inferir a partir do Gráfico 9.

Gráfico 9 – Plataformas digitais utilizadas pelos docentes na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Sendo a formação uma estratégia que abrange vários aspectos do ensino-aprendizagem, questiona-se quais os temas fizeram parte da formação docente do enfermeiro professor no período remoto, além das capacitações sobre plataformas digitais. As opções de múltiplas respostas foram: (1) Metodologia de ensino, entendendo-a como estratégias de ensino eficazes, como aulas expositivas, aprendizagem ativa, ensino baseado em problemas e uso de tecnologia educacional; (2) Avaliação de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de habilidades para criar avaliações justas, válidas e confiáveis, bem como para analisar os resultados e usar feedback para melhorar o ensino; (3) Medidas de controle de infecção, para o combate

à COVID-19; (4) Ética em tempos de crise, como discussão sobre ética no ensino superior, incluindo questões relacionadas à integridade acadêmica em situações desafiadoras; (5) Tecnologia educacional, como o uso de tecnologia para melhorar o ensino e aprendizagem; (6) Comunicação e habilidades interpessoais, a partir do desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz e gestão de sala de aula remota; (7) Pesquisa e desenvolvimento acadêmico, para a introdução à pesquisa acadêmica, publicação, participação em conferências e desenvolvimento profissional contínuo; (8) Aprendizagem ativa e engajamento do aluno, como estratégias para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a participação e o interesse; (9) Gestão do tempo e planejamento, para gerenciamento eficaz do tempo em prol de equilibrar as responsabilidades de ensino e vida pessoal; (10) Saúde mental para auxiliar na condução da ansiedade e estresse profissional e estudantil; (11) Disciplinas híbridas, como funcionalidade das disciplinas híbridas no currículo de enfermagem; (12) Outros, com espaço para especificação; (13) Não se aplica: não recebi treinamentos sobre outros temas.

Freire (2021), aborda a formação de professores com uma perspectiva crítica e emancipadora, enfatizando a importância de uma prática pedagógica que vai além da mera transmissão de conteúdos, capaz de embarcar uma dimensão ética, crítica e humanizadora. Nesse aspecto, Tardif (2014b) também reforça que a prática docente não se limita ao conhecimento das ciências da educação, mas se trata de uma atividade que abrange diversos saberes definidos como pedagógicos.

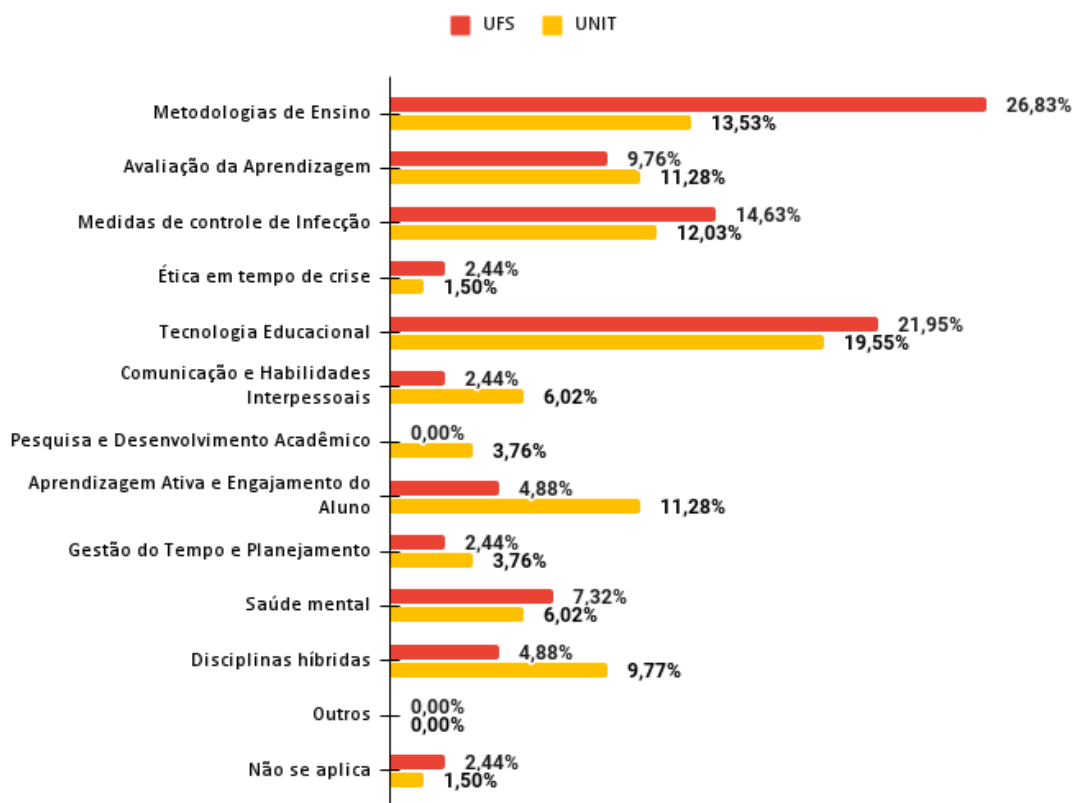
A partir disso, entende-se que, em uma situação atípica como a pandemia da COVID-19, que redesenha o modelo de ensino para os moldes remotos, requer novas formações para a adequação à nova realidade, bem como que essas formações para o ensino de enfermagem deveriam abarcar novas metodologias de ensino, avaliação, aprendizagem e medidas de controle a infecção como prioridade, seguido de formações que debatessem sobre ética, comunicação, habilidades, planejamento e cuidados com a saúde mental em uma discussão para orientação do comportamento, das ações e do cuidado pessoal.

Dessa forma, identificou-se nos dados quantitativos (Gráfico 10) que, na UFS, 26,83% dos profissionais tiveram formação sobre “metodologias de ensino”; 21,95% a respeito de “tecnologia educacional”; 14,63% sobre “medidas de controle de infecção”; 9,76% sobre “avaliação e aprendizagem”; 7,32% de “saúde mental”, 4,88%

de “aprendizagem ativa e engajamento do aluno” e “disciplinas híbridas” e 2,44% de “ética e tempo de crise”, “comunicação e habilidades interpessoais”, “gestão de tempo e planejamento” e “não se aplica”.

Já na UNIT, observou-se que 19,55% recebeu formação para “tecnologia educacional”; 13,53% para “metodologia de ensino”; 12,03% em “medidas de controle e infecção”; 11,28% para “avaliação e aprendizagem” e “aprendizagem ativa e engajamento do aluno”; 9,77% “disciplinas híbridas”; 6,02% para “comunicação e habilidades interpessoais” e “saúde mental”; 3,76% para “pesquisa e desenvolvimento acadêmico” e “gestão do tempo”; 1,50% para “ética em tempo de crise” e “não se aplica”, como descrito no Gráfico 10:

Gráfico 10 – Temas de formação docente na UFS e UNIT.



Fonte: dados da autora (2024).

Analisa-se que a UFS realizou maiores formações e/ou teve maior adesão dos docentes nas questões que envolvem metodologia de ensino e aprendizagem, no debate sobre tecnologia educacional e para o controle de infecção. Tomar conhecimento de como utilizar plataformas digitais, ministrar aulas on-line e aplicar métodos de avaliação, bem como manter o controle de infecção em uma profissão

que lida diretamente com os cuidados foi uma prioridade massiva entre esse público por entender que essas questões eram primordiais para a execução do ensino. Já no tocante às formações secundárias sobre saúde mental, ética, habilidades de comunicação e interpessoais, percebeu-se negligenciamento, obtendo a participação docente inferior a 12%. É possível inferir, a partir dos dados, que se alguns professores marcaram essas opções, tais formações existiram como opção de conhecimento aos docentes, mas houve baixa participação por parte desse público.

Já na UNIT, houve um equilíbrio maior entre as formações secundárias e de metodologias de ensino-aprendizagem, existindo uma baixa procura apenas nas formações que envolvem ética, gestão de tempo e pesquisa. Infere-se que o baixo interesse pode ter ocorrido devido ao fato de as pesquisas estarem paralisadas no país, tendo hiperfoco no desenvolvimento de equipamentos de segurança e vacinas.

Toda essa movimentação de adequação das formações à realidade social é sugerida pela UNESCO, quando apresentou oito missões da educação superior em um apelo, na Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, em que salienta:

Educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãs e cidadãos responsáveis [...], incluindo capacitações profissionais [...], mediante cursos que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade; Prover oportunidades para a aprendizagem permanente; Implementar a pesquisa em todas as disciplinas, a interdisciplinaridade; Criar novos ambientes de aprendizagem, que vão desde os serviços de educação à distância até as instituições e sistemas de educação superior totalmente virtuais; Contribuir na proteção e consolidação dos valores da sociedade, cidadania democrática, perspectivas críticas e independentes, perspectivas humanistas; Novos métodos pedagógicos precisam estar associados a novos métodos avaliativos (Faria, 2012).

Dessa forma, é sabido que o debate sobre o ensino é amplo, inclui as formações continuadas sobre ensino-aprendizagem e questões adjacentes que formam o docente e discente, que os capacitam à criticidade, atuação, cuidados com a saúde, planejamento e comunicação, sendo ambas as formações importantes para os modelos de ensino e atuação profissional docente.

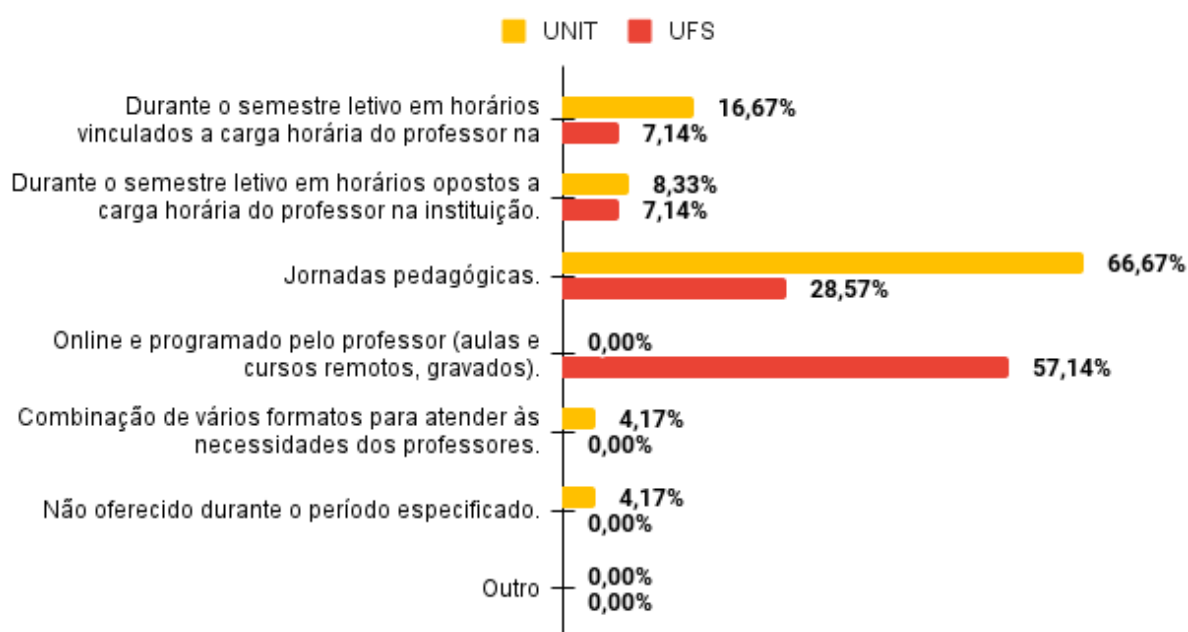
A baixa adesão a algumas formações é observada, mas pode informar também a alta demanda de trabalho. Nesse sentido, questiona-se em que momento ocorreram a maioria das formações ofertadas pela instituição, durante o período de aulas remotas. As opções foram: (1) Durante o semestre letivo em horários vinculados a carga horária do professor na instituição; (2) Durante o semestre letivo em horários opostos a carga horária do professor na instituição; (3) Jornadas pedagógicas; (4)

Online e programado pelo professor – cursos gravados; (5) Combinação de vários formatos para atender às necessidades dos professores; (6) Não oferecido durante o período especificado; (7) Outro, com especificação.

Na UFS, foram obtidas as seguintes respostas: 57,14% dos professores disseram que as formações se deram de “forma online e programada pelo professor através de cursos remotos”; 28,57% informaram que as formações foram oferecidas “em jornadas pedagógicas”; e 7,14% alegaram que foram “durante o semestre letivo em horários vinculados a carga horária” e em “horários opostos a carga horária vinculada” do docente.

Já na UNIT, 66,67% dos professores disseram que as formações se deram em “jornadas pedagógicas”; 16,67% marcaram que elas foram oferecidas “durante o semestre letivo em horários vinculados a carga horária do professor na empresa”; 8,33% colocaram que ocorreram “durante o semestre letivo em horários opostos a carga horária do professor”; e 4,17% marcaram que foi uma “combinação de vários formatos”, seguido de “não foi oferecido durante o período especificado”, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 11 – Momento em que ocorreu as formações docentes na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Analisa-se que o perfil estruturado pela UFS teve maioria com horário de formações escolhidas pelo professor, uma vez que se deram de forma remota e em

jornadas pedagógicas. Assim, infere-se que a universidade optou por não sobrecarregar o enfermeiro professor com mais uma demanda durante o horário de trabalho ou posterior a ele, uma maneira de os manterem com maior atenção às aulas e aos alunos. Porém, não há garantia de que a maioria docente, de fato, tenha conseguido aproveitar e/ou participar dessas formações remotas. As formações em modelo gravado, sem auxílio de dúvidas são mais deficitárias e podem explicar e/ou complementar as informações anteriores que colocam que o perfil de ensino público durante a pandemia no estado de Sergipe se deu a partir de plataformas digitais essenciais e de formações apenas sobre metodologia e aprendizagem, indicando um perfil de ensino e aprendizagem unidirecional, ausente de interação direta e feedback imediato, fundamentais para um processo educacional mais dinâmico e eficaz.

Já na UNIT, analisa-se que as formações se deram, em sua maioria, nas jornadas pedagógicas e durante o semestre letivo na carga horária do professor. Infere-se que o modelo de formação que essa instituição adota já vinha ocorrendo durante as jornadas pedagógicas, antes do ano de 2020 e por isso, tal modelo continuou a ser ofertado para os professores com uma ampliação de execução durante o semestre letivo, de acordo com as necessidades advindas.

Destaca-se, nesse momento a dependência da memória do entrevistado (enfermeiro professor) referente às formações recebidas entre os anos de 2020 e 2022. Conforme Gil (2022, p. 84), “a memória constitui questão bastante crítica na vida das pessoas, sobretudo quando são solicitadas a fornecer informações sobre fatos distantes no tempo”. Nesse sentido, é possível que diante da restrição do período disponível para as jornadas pedagógicas, a diversidade temática para atender as necessidades do ERE e também do retorno ao ensino presencial, assim como o cumprimento das atividades acadêmicas previstas, os docentes tenham recebido formações fora da sua carga horária de trabalho habitual.

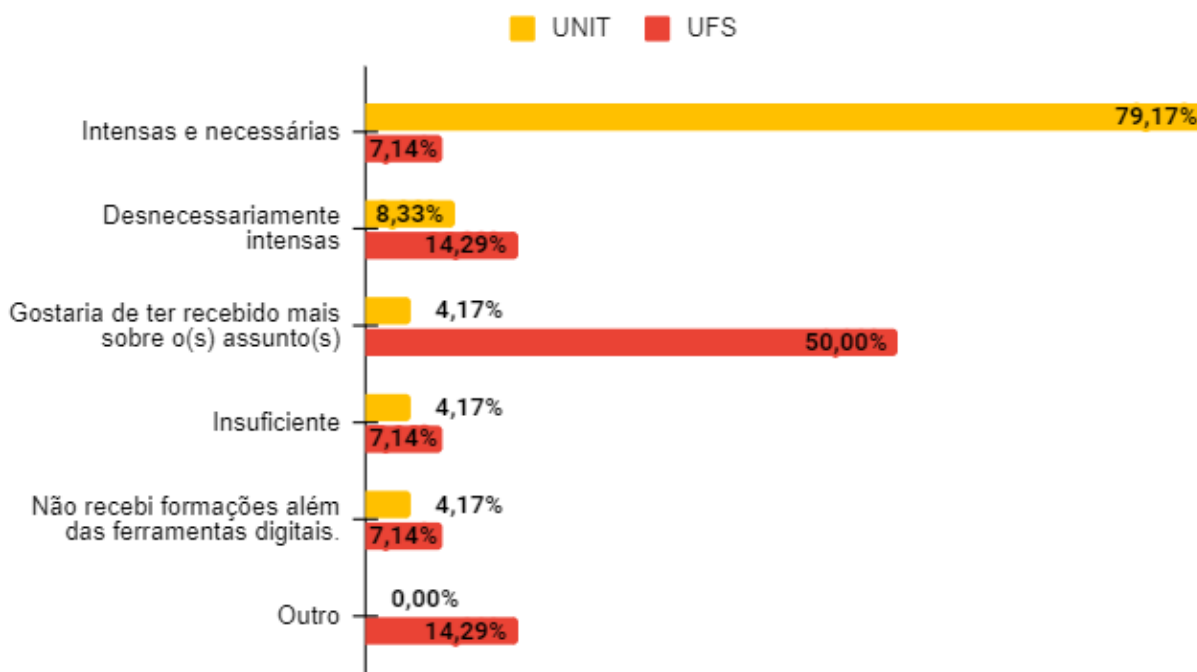
Pensando a respeito dessa sobrecarga de trabalho do momento, no quantitativo de formações e de plataformas utilizadas, foi questionado sobre as formações, se elas foram: (1) Intensas e necessárias: as formações recebidas foram excessivas comparadas ao habitual, porém necessárias para o período e adequação do método de ensino; (2) Desnecessariamente intensas: as formações foram excessivamente realizadas para o período e adequação ao método de ensino; (3) Gostaria de ter recebido mais sobre o(s) assunto(s): as formações foram boas, mas

insatisfatórias para o meu processo de desenvolvimento docente; (4) Insuficiente: as formações não foram suficientes para o meu processo de desenvolvimento docente; (5) Não recebi formações além das ferramentas digitais; (6) Outro, com espaço para especificação, conforme Gráfico 12.

Os resultados apresentaram que 50% dos professores da UFS responderam que “gostariam de ter recebido mais sobre os assuntos”; 14,29% marcaram que “as formações foram desnecessariamente intensas” e “outro” especificando que as formações foram suficientes, pois já tinham facilidade com tecnologia, mas que precisaram ensinar a outros professores sobre o uso, o que demandou tempo. Além disso, 7,14% alegaram que “foram intensas e necessárias”, “insuficientes” e que “não receberam formações além das ferramentas digitais”.

Já na UNIT, 79,17% dos professores colocaram que as formações foram “intensas e necessárias”; 8,33% que foram “desnecessariamente intensas”; e 4,17% que foram “insuficientes” e que “não receberam formações além das plataformas digitais”, como mostra o Gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12 – Sobre as formações docentes na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

A interpretação dos dados nos leva a compreender que, na UFS, as formações foram deficitárias, uma vez que metade dos docentes disseram que gostariam de ter tido a possibilidade de fazer mais cursos, seguido dos professores que relataram ter que separar uma parte do tempo pessoal para auxiliar os colegas de trabalho. Já na UNIT, um percentual elevado colocou que as formações eram intensas, porém necessárias para o momento, o que remete à interpretação de que os docentes se sentiram mais preparados para lidar com o ERE e, possivelmente, mais sobrecarregados pela alta demanda e responsabilidade em aprender novas metodologias e formas de guiar uma sala de aula virtual.

Vasconcelos (2000, p. 25) comenta que é quando se trabalha a formação pedagógica do professor que se “dá a ele o tempo, absolutamente indispensável, para “pensar” a Educação; seus objetivos, seus meios, seus fins, seu raio de influência, seu envolvimento com a sociedade e seu compromisso com todos os alunos”. Entende-se que, devido ao quadro de saúde pública que se enfrentava no período de 2020 a 2022 com a pandemia da COVID-19, muito foi precipitado em relação às formações, metodologias de ensino-aprendizagem e sobre a formação do professor. Na UFS, tal cenário pode ser observado no desejo de mais formações por parte dos docentes, no baixo uso de plataformas digitais, na forma centrada de pensar as formações apenas sobre a metodologia de ensino e sobre os cuidados de saúde; enquanto na UNIT, pôde-se observar, a partir das respostas dos profissionais às altas demandas de formações e uso das plataformas utilizadas no período.

Nesse sentido, percebeu-se que a UFS viveu um quadro de menor assistência no sentido de formações e de pensar as metodologias a serem aplicadas, enquanto a UNIT conseguiu passar mais confiança ao professor de enfermagem e seguir com um maior aparelhamento de ensino. Destarte, ainda é possível analisar que nas duas instituições a falta de implicação discente foi uma questão marcante para os professores e que as questões que perpassam o campo da saúde, da ética e dos objetivos que envolvem uma formação pedagógica foram menos discutidas pelos docentes o que, conseqüentemente, demonstra um modelo de formação docente focado nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Ainda que o momento vivido pelo país e pela educação entre 2020 e 2022 justificasse a falta de tempo para elaborar questões mais refinadas acerca do ensino remoto, deve-se lembrar, a partir de Perrenoud (2000, p. 158), que as práticas

pedagógicas do professor apresentam a modalidade de prática pedagógica reflexiva, que pressupõe uma unidade inseparável entre teoria e prática, coerência entre o pensar e o fazer, e reciprocidade na relação professor/aluno, ao saber analisar e explicitar sua prática, permitindo o “exercício de uma lucidez profissional que jamais é total e definitiva, pela simples razão da necessidade de autossatisfação e de nos contar histórias”.

Dessa forma, grande parte da prática reflexiva foi comprometida durante o ensino remoto, devido às condições que exigiram o desenvolvimento de estratégias didáticas em um tempo mínimo. As consequências foram as dificuldades na execução desse modelo de ensino no país e na prática dos enfermeiros professores no estado de Sergipe, bem como observados nos resultados desta seção. Sabe-se, a partir de Lira e Sponchiado (2013), que os estudos na área da pedagogia voltada para o ensino superior sinalizam questões sensíveis à crítica, entre as quais, as lacunas na formação de professores universitários e a insuficiência pedagógica. Assim, essa nova metodologia de ensino-aprendizagem que tomou o cenário a partir da pandemia e que teve características mantidas após normalização das atividades precisam ser debatidas e mais bem inseridas nas práticas e formações docentes.

Com base no que foi discutido até agora e sob a perspectiva da educação comparada, é importante ressaltar a dimensão espacial da pesquisa e comparar os métodos utilizados no processo de formação docente dos enfermeiros professores nas Universidades de Sergipe, conforme compilado no quadro abaixo.

Quadro 2 – Resumo da dimensão espacial sob a perspectiva da Educação Comparada durante o ERE nas Universidades de Sergipe.

(Continua)

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO REMOTO (COVID – 19)				
DIMENSÃO ESPACIAL	UFS	UNIT	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Carga Horária	- 40 horas; - 20 horas.	- 40 horas; - 30 horas.	- Ambas as universidades utilizam do regime integral para atividades docentes.	- A UNIT apresenta menor contingente de docentes em meio período.

Quadro 2 – Resumo da dimensão espacial sob a perspectiva da Educação Comparada durante o ERE nas Universidades de Sergipe.

(Continuação)

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO REMOTO (COVID – 19)				
DIMENSÃO ESPACIAL	UFS	UNIT	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Desafios Presencial - Remoto	- Falta de experiência docente com plataformas digitais; - Gerenciamento do tempo profissional e pessoal; - Engajamento dos estudantes.	- Gerenciamento do tempo profissional e pessoal; - Falta de experiência docente com plataformas digitais; - Outros desafios.	- Os profissionais sentiram dificuldade em gerenciar o tempo mediante o aumento da carga de trabalho e com o uso de plataformas digitais novas.	- Para a UFS a ausência de engajamento discente foi um desafio, enquanto a UNIT lidou com outros desafios.
Formação para uso de Plataforma Digitais	- Sim.	- Sim.	- Ambas as universidades prepararam os docentes para o uso das plataformas digitais.	- A UNIT teve maior preparação por já utilizar recursos digitais e tecnológicos.
Plataformas Digitais utilizadas	- Google Meet - WhatsApp/ Telegram. - Canvas.	- Google Meet; - Kahoot; - Jamboard.	- As universidades utilizaram do mesmo espaço digital e de suas plataformas para aula online.	- A UFS utilizou um modelo de aula centrado na exposição e comunicação para dúvidas, enquanto a UNIT operou com aula expositiva e revisão/ atividade avaliativa (kahoot).
Temas da Formação Docente	- Metodologias de ensino; - Tecnologia educacional; - Medidas de controle de infecção.	- Tecnologia educacional; - Metodologias de ensino; - Medidas de controle de infecção.	- Os temas de formações seguiram o mesmo padrão nas universidades.	- A UNIT investiu com mais afinco no conhecimento sobre Tecnologia Educacional, enquanto a UFS priorizou as metodologias de ensino.

Quadro 2 – Resumo da dimensão espacial sob a perspectiva da Educação Comparada durante o ERE nas Universidades de Sergipe.

(Conclusão)

SEÇÃO 2: FORMAÇÃO DOCENTE NO PERÍODO REMOTO (COVID – 19)				
DIMENSÃO ESPACIAL	UFS	UNIT	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Quando ocorreu as formações	- Online e programada pelo professor através de cursos remotos; - Jornadas pedagógicas.	- Jornadas pedagógicas; - Semestre letivo em horários vinculados à carga horária do professor na empresa.	- O uso das jornadas pedagógicas para debater e instruir sobre as novas formações.	- A UFS priorizou formações remotas, enquanto a UNIT utilizou dos horários do docente.
Considerações sobre as Formações	- Gostariam de ter recebido mais sobre o assunto; - Desnecessariamente intensas.	- Intensas e necessárias; - Desnecessariamente intensas.	- Houve uma intensidade nas formações pedagógicas em temas e práticas.	- A UFS gostaria de ter recebido mais formações, enquanto a UNIT esteve satisfeita com as informações recebidas.

Fonte: dados da autora (2024).

A seção três do formulário foi elaborada para compreender como se deu a formação docente do enfermeiro professor após o retorno das atividades presenciais (Gráfico 13). A partir disso, foi questionado quando ocorreu o retorno das atividades presenciais na IES do professor após a pandemia. As opções foram: (1) 2021.1; (2) 2021.2; (3) 2022.1; (4) 2022.2.

Na UFS, 50% dos professores informaram que retornaram à sala de aula presencial no período de 2021.2; 35,71% em 2022.1; e 7,14% em 2021.1 e 2022.2. A disparidade percentual se dá devido aos protocolos de retorno às atividades presenciais. Assim, sabe-se que a UFS seguiu as instruções da lei 14.151/2021 de 12 de maio de 2021¹⁰ que previa o afastamento do servidor(a) e/ou empregada gestante que não estivesse completamente imunizado das atividades laborais; da Portaria N° 1.038, de 7 de dezembro de 2020¹¹, do Ministério da Educação que dispõe sobre o retorno das atividades presenciais sob protocolos de saúde instituídos pelo Ministério

¹⁰ Cf.: <https://tinyurl.com/4ubfxpuj> Acesso em 15 de junho de 2024.

¹¹ Cf.: <https://tinyurl.com/3e2n99y7> Acesso em 15 de junho de 2024.

da Saúde e na Portaria nº 782/2021 GR/UFS¹², que criava um grupo de trabalho para a retomada segura das atividades presenciais.

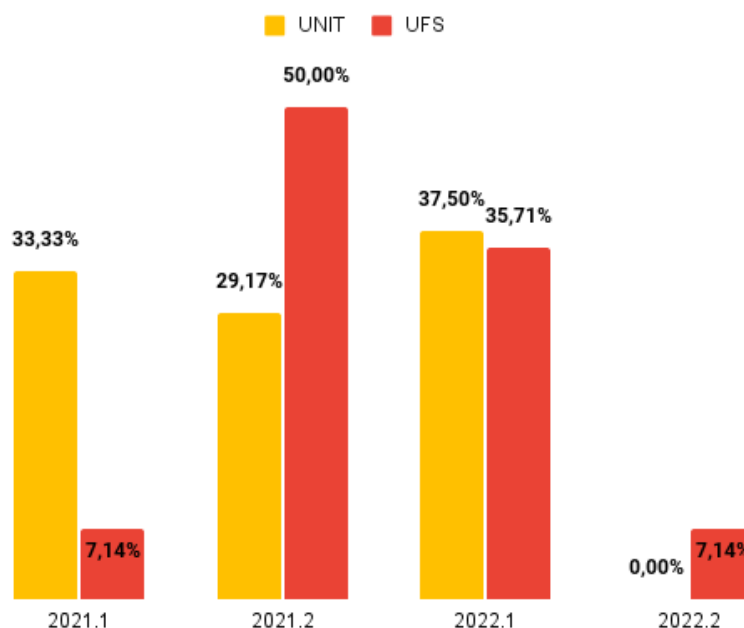
Dessa forma, a partir da liberação feita no final do ano de 2020 para o retorno gradual às atividades presenciais e sob o amparo de leis que estabeleciam quem estava apto a trabalhar ou não, bem como com a estimativa temporal para os ciclos vacinais, a UFS conseguiu montar o protocolo de retorno no período de 2021.2, dividindo os funcionários em turnos, as turmas em porcentagens, distribuindo espaços de limpeza, distanciamento e álcool em gel nas dependências da universidade. O(a)s funcionário(a)s não vacinado(a)s e gestantes retornaram apenas no período de 2022.1 e aqueles que tinham comorbidades crônicas constatadas retornaram em 2022.2, ficando apenas um pequeno número que já havia retomado as atividades em 2021.1, responsáveis por laboratórios e atividades de estágio.

Já na UNIT, 37,5% dos enfermeiros professores retornaram às atividades no período de 2022.1; 33,33% em 2021.1; e 29,17% em 2021.2. As decisões tomadas por essa instituição se basearam nas mesmas leis e portarias descritas acima e nas portarias que estabeleciam regras para o modelo de ensino híbrido. Esse tipo de ensino, também conhecido como ensino combinado, é um modelo de educação que propõe que a aprendizagem deve acontecer tanto no espaço físico da sala de aula quanto em plataformas digitais de ensino. Dessa forma, as aulas se davam em espaço presencial para aqueles que estavam em sala e ao mesmo tempo em transmissão online para os discentes que estavam em casa. Essa modalidade também poderia ser efetuada em aulas presenciais e remotas em tempos distintos e ainda sob rodízio de alunos, o que equivale a uma divisão entre aqueles que estariam presencialmente em alguns dias e/ou aulas e em casa em outros dias para outras atividades educativas.

Nesse sentido, a UNIT teve um retorno considerável de professores em 2021.1, se comparado à UFS, e manteve esse teor em 2021.2, tendo, portanto, mais de 60% do corpo docente atuando presencialmente nesse ano. Em 2022.1, retornaram os professores com comorbidades, aqueles com ciclo vacinal completo e os responsáveis pelo ensino dos alunos que ainda não estavam em atividades práticas, como mostra o Gráfico 13.

¹² Cf.: <https://tinyurl.com/5as2x2ce> Acesso em 15 de junho de 2024.

Gráfico 13 – Retorno às atividades presenciais na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Sob essas particularidades, o retorno às aulas lançou novos desafios ao ensino. Aulas divididas entre online e presenciais, modelo presencial com distanciamento social e uso de máscaras, faltas consecutivas de alunos que contraíram a COVID-19 e necessitavam de acompanhamento especializado para atividades, novos planejamentos e divisão de atividades. Santana *et. al* (2020, p. 82) comentam que “[...] um contexto educacional que já enfrenta desafios importantes em função das transformações sociais que o mundo vivencia, ganha novas provocações em razão do cenário pandêmico”.

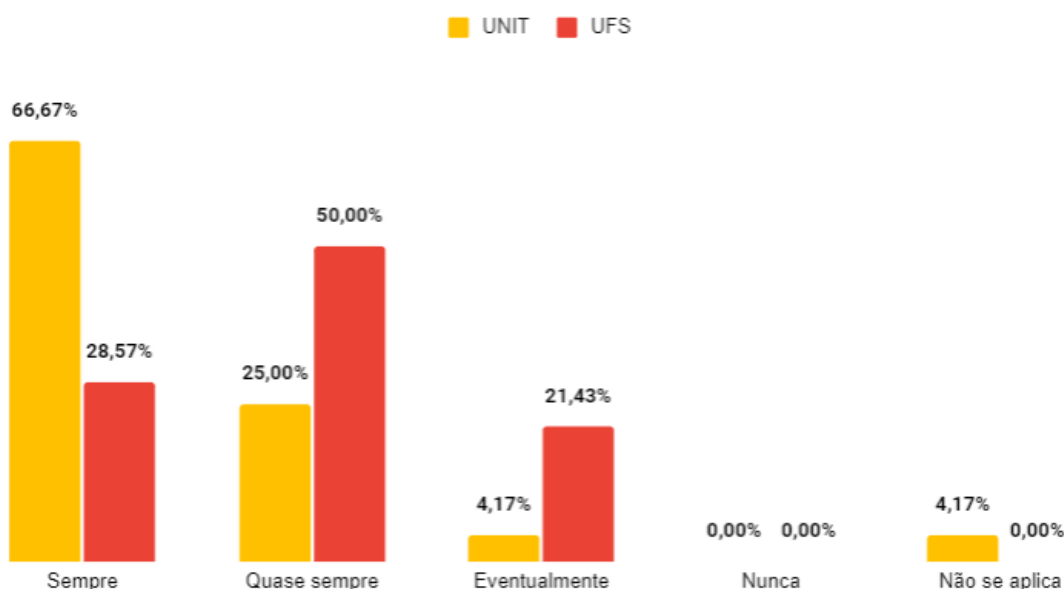
Devido a essas mudanças, foi questionado se o professor enfermeiro utilizou os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação docente durante o período pandêmico na prática em sala de aula presencial. As opções dadas foram: (1) Sempre; (2) Quase sempre; (3) Eventualmente; (4) Nunca; (5) Não se aplica.

Na UFS, 50% dos professores disseram que quase sempre usavam os novos conhecimentos adquiridos em sala; 28,57% que sempre; e 21,43% responderam que eventualmente. Analisa-se que metade dos docentes dizem que na maioria das vezes usam esses conhecimentos e um quarto colocam que sempre é necessário recorrer aos novos métodos. Assim, com maioria considerável, é percebido que o modelo de ensino-aprendizagem, pós pandemia da COVID-19, foi modificado e permaneceu nas práticas cotidianas, tendo algumas variações que podem ser atribuídas às possibilidades de

investimentos nessa aplicabilidade, uma vez que algumas plataformas foram canceladas e de metodologias que necessitaram ser adaptadas para uma sala de aula presencial com vários alunos.

Já na UNIT, 66,67% dos professores referem que sempre utilizam os novos conhecimentos; 25% alegam que quase sempre usam; e 4,17% responderam que eventualmente e não se aplica. Nesse contexto, as porcentagens da UNIT, comparadas à UFS, demonstram que a maioria dos professores aderiu às novas práticas, incorporando-as aos modelos cotidianos de aulas que ministram, o que demonstra uma aceitação discente às novas práticas de ensino, como também do docente frente às inovações pedagógicas e metodológicas, evidenciando uma adaptação contínua ao cenário educacional em transformação. Os dados são apresentados no gráfico abaixo:

Gráfico 14 – Utilização dos novos conhecimentos nas aulas presenciais na UNIT e UFS.



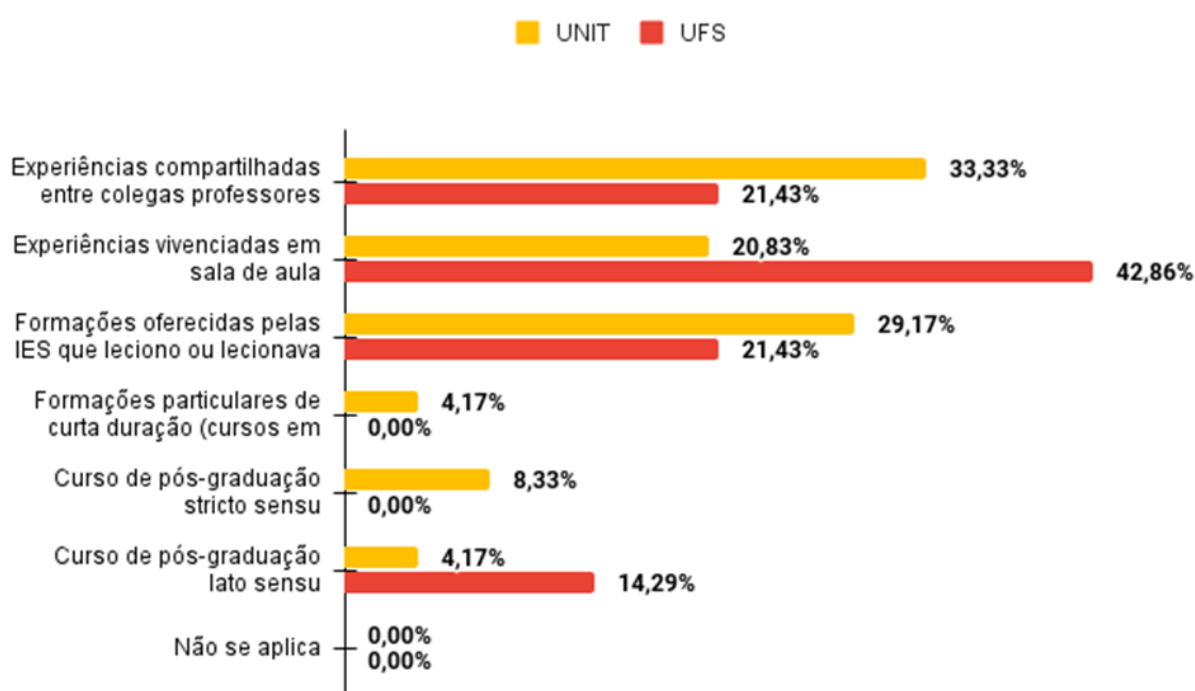
Fonte: dados da autora (2024).

Sabe-se, a partir de Tardif e Lessard (2014a), que a profissão “professor” deve evoluir conforme uma “lógica de profissionalização”, ou seja, a partir do reconhecimento de *status* pela sociedade e pelo desenvolvimento do próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos. Trata da recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões peculiares à atividade docente.

Assim, percebe-se que a inserção abrupta de uma nova forma de ensino que incluía um modelo digital e informativo foi inserida em uma necessidade extrema e teve que ser aceito mediante ela, o que gerou uma adaptação em docentes e discentes, bem como nos modelos de ensino-aprendizagem, uma mudança que foi levada à sala de aula presencial pós pandemia devido a utilidade que apresentou no ensino.

Dessa forma, os meios de ensino foram modificados e a tecnologia se tornou ainda mais ativa, trazendo novos debates sobre os modelos de ensino, aprendizagem e avaliação na educação em uma nova esfera de aprendizagem que tem traços dos estudos educacionais anteriores à pandemia e desenvolvidos durante ela. Essa nova realidade requer outros debates, aprofundamentos e formações. Por isso, foi questionado qual foi o principal foco da formação docente após o retorno das atividades presenciais. As opções foram: (1) Experiências compartilhadas entre colegas professores; (2) Experiências vivenciadas em sala de aula; (3) formações oferecidas pelas IES que leciono ou lecionava; (4) Formações particulares de curta duração (cursos em geral); (5) Curso de pós-graduação *stricto sensu*; (6) Cursos de pós-graduação *lato sensu*; (7) Não se aplica (Gráfico 15).

Gráfico 15 – Foco da formação docente no retorno presencial na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Na UFS, 42,86% dos professores responderam que as formações foram sobre experiências vivenciadas em sala de aula; 21,43% responderam que foram sobre experiências compartilhadas entre colegas professores e formações oferecidas pelas IES que lecionavam; e 14,29% disseram que foi em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Nesse sentido, analisa-se que o principal foco dessa instituição foi montado a partir das experiências vivenciadas em sala de aula no âmbito individual e coletivo, como uma forma de debater estratégias e promover partilhas em prol do conhecimento e da saúde mental, ficando as formações adicionais em segundo plano.

Já na UNIT, 33,33% disseram que as formações foram sobre experiências compartilhadas entre colegas professores; 29,17% oferecidas pelas IES; 20,83% através de experiências vivenciadas em sala de aula; 8,33% em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; 4,17% em formações particulares e em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Analisa-se que nessa instituição privada, as formações foram diversificadas, perpassando as experiências individuais, coletivas e as formações das IES, bem como particulares e de cursos de pós-graduação, o que indica que houve uma maior oferta e procura por formações na instituição privada em seus modos variados após o retorno das atividades presenciais, um dado que nos indica uma tentativa mais insistente na adequação às novas mudanças do ensino.

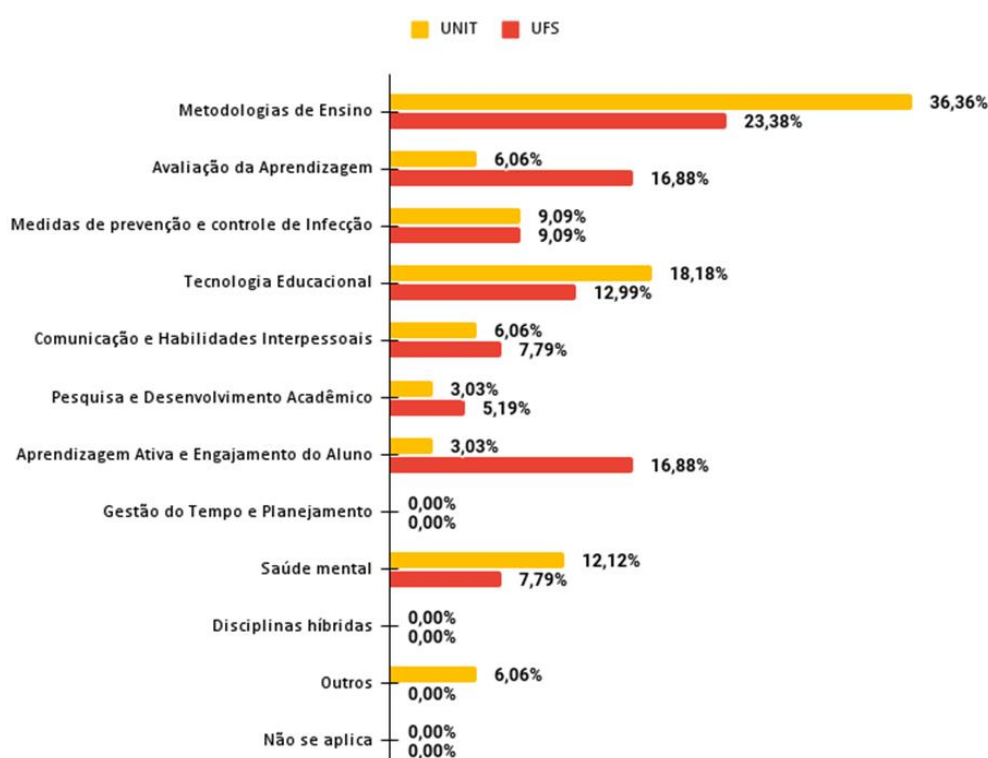
Vale mencionar que a busca ativa por formações e aprimoramento não é apenas uma forma de melhorar a qualidade do ensino, mas também um meio de assegurar a própria posição na instituição. A falta de preocupação com o desenvolvimento profissional pode ser vista como um indicativo de estagnação, o que, em um contexto onde a inovação e a flexibilidade são altamente valorizadas, não se adequar às expectativas institucionais, pode ser uma atitude passível de implicações.

De acordo com Pereira e Cordeiro (2023), os professores são coprodutores de conhecimento devido à sua função e experiências vivenciadas em sala. Dessa forma, para os autores, é necessário desenvolver novas formas de adequação ao ensino com o propósito de praticar, a partir de processos formativos inovadores, formas que aprimorem o ensino e a aprendizagem, potencializando o trabalho em sala de aula.

Desse modo, foi questionado quais temas fizeram parte da formação docente após o retorno das atividades presenciais, promovidas pelas IES. As opções foram: (1) Metodologia de ensino, entendendo-a como estratégias de ensino eficazes, como aulas expositivas, aprendizagem ativa, ensino baseado em problemas e uso de

tecnologia educacional; (2) Avaliação de aprendizagem, a partir do desenvolvimento de habilidades para criar avaliações justas, válidas e confiáveis, bem como para analisar os resultados e usar feedback para melhorar o ensino; (3) Medidas de prevenção e controle de infecção, para o combate à COVID-19; (4) Tecnologia educacional, como o uso de tecnologia para melhorar o ensino e aprendizagem; (5) comunicação e habilidades interpessoais, a partir do desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz e gestão de sala de aula remota; (6) Pesquisa e desenvolvimento acadêmico, para a introdução à pesquisa acadêmica, publicação, participação em conferências e desenvolvimento profissional contínuo; (7) Aprendizagem ativa e Engajamento do aluno, como estratégias para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a participação e o interesse; (8) Gestão do tempo e planejamento, para gerenciamento eficaz do tempo em prol de equilibrar as responsabilidades de ensino e vida pessoal; (9) Saúde Mental, para auxiliar na condução da ansiedade e estresse profissional e estudantil; (10) Disciplinas híbridas, como funcionalidade das disciplinas híbridas no currículo de enfermagem; (11) Outros, com espaço para especificação; (12) Não se aplica: não recebi treinamentos sobre outros temas (Gráfico 16).

Gráfico 16 – Foco da formação docente no retorno presencial na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Na UFS, 23,38% dos professores disseram que receberam formação em “metodologia de ensino”; 16,88% em “avaliação e aprendizagem” e “aprendizagem ativa e engajamento dos alunos”; 12,99% em “tecnologia da informação”; 9,09% em “medidas de prevenção e controle de infecção”; 7,79% em “comunicação e habilidades interpessoais” e “saúde mental”; 5,19% em “pesquisa e desenvolvimento acadêmico”.

Percebe-se que, assim como nas formações feitas no período do ensino remoto, o perfil de formação desses professores se deu com maior ênfase às questões de metodologias de ensino, aprendizagem, avaliação e interação. Já em segundo plano, foi elaborado algo sobre desenvolvimento interpessoal, saúde mental, pesquisa e desenvolvimento acadêmico.

Sabe-se que, para Freire (2021), ensinar exige rigorosidade metódica, ou seja, uma abordagem pedagógica cuidadosa, reflexiva e bem planejada. A rigorosidade metódica envolve a aplicação de métodos adequados, a adaptação às necessidades dos alunos, a reflexão crítica sobre a prática pedagógica e um compromisso com a qualidade da educação. Tal prática foi, em alguma medida, prejudicada com o ERE.

Nesse sentido, com as mudanças informacionais, digitais, interativas e metodológicas que ocorreram no ensino com a pandemia, o retorno presencial também precisou se adequar à novas esferas de ensino que incluíam recentes adaptações e linguagem que precisavam ser pensadas a partir de formações que debatessem sobre as fronteiras das recentes formas didáticas.

Esse desafio centrou-se, mais uma vez, na aplicabilidade metodológica e didática e colocou a subjetividade, as relações interpessoais, a saúde mental, a gestão de tempo e planejamento em segundo plano, demonstrando uma preocupação para com o ensino e uma desatenção para com o professor que interliga as interações discente, ensino, aprendizagem e avaliação.

Já na UNIT, 36,36% dos professores disseram que as formações foram em “metodologias de ensino”; 18,18% em “tecnologia educacional”; 12,12% em “saúde mental”; 9,09% em “medidas de prevenção e controle de infecção”; 6,06% em “avaliação da aprendizagem”, “comunicação e habilidades interpessoais” e “outros”; e 3,03% em “pesquisa e desenvolvimento acadêmico” e “aprendizagem ativa e engajamento dos alunos”. A opção “outros”, foi mencionado Aprendizado Baseado em Problema (PBL) e Língua Inglesa.

O perfil dessa universidade se mostra diversificado, pois houve uma preocupação massiva com as metodologias de ensino e a tecnologia da educação enquanto modelos pilares do ensino híbrido e do novo modelo de ensino presencial, bem como houve uma preocupação com as questões de prevenção e saúde mental, habilidades interpessoais e aprendizagem dos alunos. Porém, ainda que tenham sido ofertadas todas essas formações, por motivos indeterminados, os percentuais compilados demonstram que o maior interesse ainda está na didática e não nas formações pessoais. Mesmo que a didática seja o pilar da educação, é importante lembrar que sua execução depende de todas as questões adjacentes que foram colocadas e discutidas como “coadjuvantes” nas formações, ao se tratar da oferta e/ou participação dos docentes, assim como podemos observar no Gráfico 16.

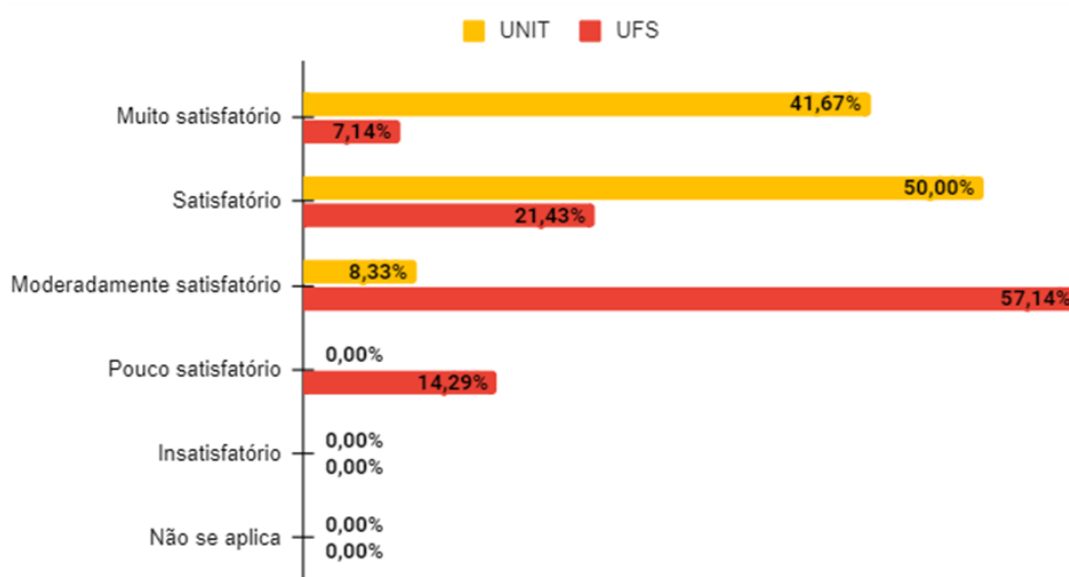
De acordo com os pilares da educação estabelecidos pela Unesco desde 2010, é fundamental equilibrar o aprendizado acadêmico com o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. A Unesco enfatiza os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Esses pilares destacam a importância de uma educação holística que não se restringe apenas ao conhecimento acadêmico e didático, mas também inclui o desenvolvimento de competências pessoais e sociais. Assim, a menor adesão às formações voltadas para o desenvolvimento pessoal durante a pandemia em universidades de Sergipe indica uma área que precisa ser mais valorizada, para garantir que os docentes estejam plenamente preparados para enfrentar os desafios educativos de maneira integrada e equilibrada.

Nesse ponto, percebe-se que, devido à urgência em retomar a normalidade acadêmica e mitigar os impactos negativos que o ensino remoto prolongado estava causando na qualidade da educação superior, o ensino no retorno presencial ocorreu antes mesmo de ser pensado, avaliado e programado em tempo suficiente. Dessa forma, o professor debateu sobre os desafios e se informou sobre o “novo” modelo de ensino ao mesmo tempo em que estava em sala de aula. Porém, ainda que o debate não tenha sido amplo ou compassado em criticidade como deveria, as formações foram importantes como espaço de adequação e de partilha sobre esses desafios, pois elas são primordiais para o desenvolvimento da didática e do processo de ensino-aprendizagem.

Ao refletir sobre essa “urgência de conhecimento” na tentativa de garantir um ensino de qualidade durante a pandemia e após o retorno presencial, cabe mencionar Nóvoa (2019, p. 7) sobre a “formação em serviço”, que destaca a importância de um ambiente educativo satisfatório e “novo” para favorecer a formação docente, “tendo sempre como orientação que o lugar da formação é o lugar da profissão”. Para o autor, o conhecimento científico em educação, que abrange desde os fundamentos até as didáticas, psicologia, currículo e diversos outros temas, é essencial para o ato de ensinar. No entanto, é igualmente importante estabelecer uma conexão com o conhecimento prático e a cultura profissional dos docentes.

Assim, as formações durante o retorno presenciais permitiram que os professores compartilhassem suas experiências e estratégias para lidar com as novas demandas pedagógicas impostas pelo contexto. Esse espaço de formação colaborativa é crucial para a troca de conhecimentos e para a construção de soluções práticas e inovadoras. As formações continuadas se mostraram indispensáveis para a qualidade e para o fortalecimento do processo de ensino-aprendizagem no contexto pós-pandemia. Nesse sentido, questiona-se como o professor considera a continuidade da formação docente promovida pela IES, após o retorno das atividades presenciais (Gráfico 17). As opções foram: (1) Muito Satisfatório; (2) Satisfatório; (3) Moderadamente Satisfatório; (4) Pouco Satisfatório; (5) Insatisfatório; (6) Não se aplica, representadas no gráfico abaixo.

Gráfico 17 – Continuidade da formação docente na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

A partir dessa questão, percebeu-se que 57,14% dos docentes da UFS disseram que a continuidade das formações foi moderadamente satisfatória; 21,43% consideraram satisfatórias; 14,29% julgaram ser pouco satisfatórias; e 7,14% disseram ser muito satisfatório. Os docentes dessa julgam que as formações continuadas no retorno presenciais em sua maioria são moderadamente satisfatórias e pouco satisfatórias, demonstrando que há um incômodo por parte dos professores com tal processo continuado. Embora não se possa inferir os motivos dessa devolutiva docente, sabe-se que as formações são responsáveis por debater, ensinar, aprimorar o trabalho docente e os debates de ensino-aprendizagem.

Uma vez que as metodologias se modificam e as necessidades discentes se renovam com o avançar do tempo, as formações são necessárias para orquestrar essas mudanças e pensar em novas formas de adaptação. Desse modo, Tardif (2014b) também enfatiza que a ausência de uma formação docente não só desvaloriza saberes experienciais e fragmenta o conhecimento, mas também compromete a capacidade dos professores de lidar com a diversidade, refletir criticamente sobre sua prática e desenvolver uma identidade profissional sólida. Em última análise, essa lacuna afeta negativamente a qualidade da educação e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes. Embora não seja possível saber se as formações eram pouco satisfatórias devido ao conteúdo, adesão docente ou aplicabilidade em sala naquele momento de ensino remoto e retorno presencial, não buscar essas informações, leva a um ensino despreparado e deficitário.

Já na UNIT, 50% dos docentes disseram ser satisfatório; 41,67% responderam que eram muito satisfatório; e 8,33% moderadamente satisfatório. O que leva a concluir que nessa instituição a adesão aos processos formativos continuados foi de maioria massiva por parte dos docentes, seguido de uma avaliação positiva sobre o que foi ofertado. Isaia (2006, p. 72) coloca que o processo formativo do professor compreende desde suas relações interpessoais até suas experiências profissionais em instituições de ensino ao longo de sua carreira. Logo, “envolve o desenvolvimento de esforços pessoais e institucionais”. Complementa que as instituições de ensino superior (IES) têm buscado organizar processos de “formação permanente e de desenvolvimento profissional de seus docentes por meio de palestras, seminários, semanas pedagógicas, entre outras iniciativas”. Contudo, estas não devem ocorrer de

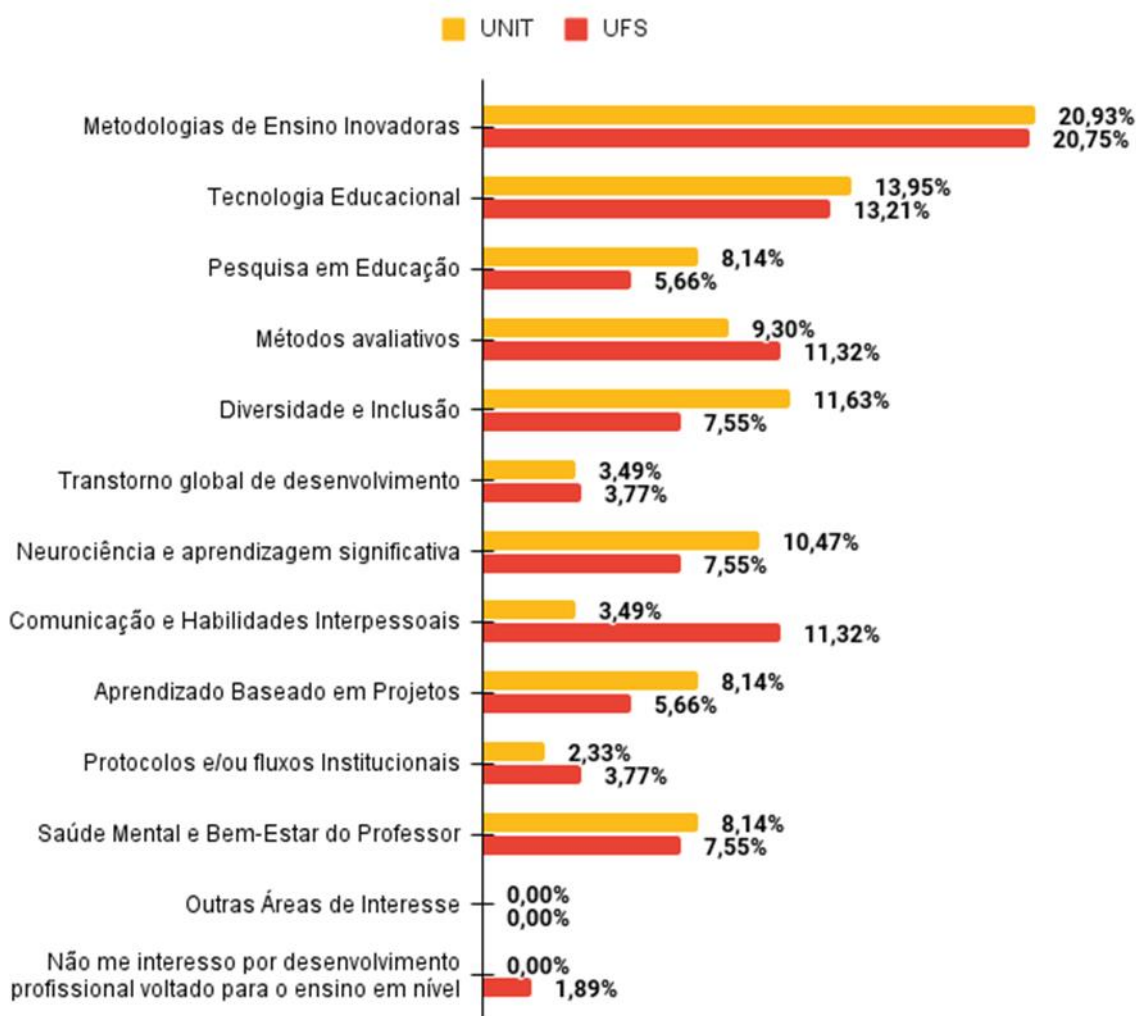
forma isolada, mas sim “articuladas a um processo de construção coletiva de estratégias sistematicamente organizadas que permitam a constante reflexão crítica sobre o papel da universidade, os projetos pedagógicos e os saberes docentes” inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (Isaia, 2006, p. 72)

Entendendo a importância das formações e a insatisfação de alguns docentes sobre esse processo nas IES frequentadas, discute-se quais as três áreas principais de interesse em relação ao desenvolvimento profissional como enfermeiro professor (Gráfico 18).

As opções dadas foram: (1) Metodologia de ensino inovadoras para explorar novas estratégias de ensino e métodos pedagógicos para tornar as aulas mais eficazes e envolventes; (2) Tecnologia educacional para aprofundar o conhecimento e o uso de ferramentas e recursos digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem; (3) Pesquisa em educação em prol de desenvolver habilidades em pesquisa educacional para contribuir para a melhoria contínua da prática docente; (4) Métodos avaliativos para aprimorar as técnicas de avaliação de alunos e o fornecimento de feedback construtivo. (5) Diversidade e inclusão para adquirir conhecimento sobre práticas inclusivas e estratégias para lidar com a diversidade em sala de aula; (6) Transtorno global de desenvolvimento para categoria de transtornos neuropsiquiátricos que afetam o desenvolvimento geral do indivíduo; (7) Neurociência e aprendizagem significativa em prol de incentivar o aprendizado através do significado pessoal, facilitando a aquisição do conhecimento; (8) Comunicação e habilidades interpessoais para melhorar as habilidades de comunicação e a capacidade de lidar com situações desafiadoras em sala de aula; (9) Aprendizado baseado em projetos para desenvolver abordagens de ensino que envolvam alunos em projetos práticos relacionados à enfermagem; (10) Protocolos e/ou fluxos institucionais para entender os regulamentos educacionais e como elas afetam a prática docente; (11) Saúde mental e bem-estar do professor para focar em estratégias para gerenciar o estresse e promover o bem-estar pessoal enquanto se é professor; (12) Outras áreas de interesse com espaço para especificação; (13) Não me interessa por desenvolvimento profissional voltado para o ensino em nível superior.

O Gráfico 18 representa o percentual de cada formação selecionada pelo docente.

Gráfico 18 – Interesse em relação ao desenvolvimento profissional na UNIT e UFS.



Fonte: dados da autora (2024).

Para essa questão há percentagem de erro por interpretação inadequada da pergunta, uma vez que alguns docentes selecionaram por mais ou menos três opções. Ainda assim, na UFS, 20,75% dos docentes disseram que tinham interesse na formação de “metodologia de ensino inovadoras”; 13,21% em “tecnologia educacional”; 11,32% em “métodos avaliativos” e “comunicação e habilidades interpessoais”; 7,55% em “diversidade e inclusão”, “neurociência e aprendizagem significativa” e “saúde mental e bem-estar do professor”; 5,66% em “pesquisa e educação” e “aprendizado baseado em projetos”; 3,77% em “transtorno global de desenvolvimento” e “protocolos e/ou fluxos institucionais”; e 1,89% alega “não ter interesse pelo desenvolvimento profissional voltado para o ensino em nível superior”.

O perfil de interesse é diversificado, nessa instituição de ensino, porém é possível perceber uma maior procura e interesse por “metodologias de ensino”, “tecnologia educacional” e “métodos avaliativos”. Em mais uma variante podemos constatar que existe um maior desejo nas questões de método, ensino, aprendizagem e avaliação e uma menor busca nos pilares basilares do ensino. Dessa forma, foi analisado alguns pontos a partir dos dados: as formações mais procuradas e de maior público nessa instituição, durante o ensino à distância e na volta às atividades presenciais, foram nos exatos temas aos quais os docentes desejariam mais formações, o que nos leva a perceber que houve uma curiosidade e adesão por essas formações por parte dos enfermeiros professores que podem ter se interessado pelo debate e percebido sua importância para novas práticas de ensino. Também é possível alcançar que as formações ofertadas durante a pandemia foram, de certo modo, deficitárias devido ao momento de crise de saúde que o país enfrentava.

Já na UNIT, 20,93% dos professores disseram se interessar por formações de “metodologias de ensino inovadoras”; 13,95% por “tecnologia educacional”; 11,63% por “diversidade e inclusão”; 10,47% por “neurociência e aprendizagem significativa”; 9,33% por “métodos avaliativos”; 8,14% por “pesquisa em educação”; “aprendizado baseado em projetos” e “saúde mental e bem-estar do professor”; 3,49% em “transtorno global do desenvolvimento” e “comunicação e habilidades interpessoais”; e 2,33% em “protocolos e/ou fluxos institucionais”.

O perfil de interesse dessa instituição de ensino tem maior interesse em metodologias de ensino, tecnologia educacional e diversidade e inclusão. Dessa forma, depreende-se que os maiores desejos são semelhantes aos docentes da UFS, apresentando também uma curiosidade maior pelas formações inovadoras de ensino-aprendizagem e um déficit nos modelos de formações durante a pandemia, que se deram de modo restrito.

A maior “motivação” refletida com percentuais maiores para formação docente nas universidades particulares pode ser atribuída a um conjunto de fatores ligados à competitividade, demanda institucional, recursos disponíveis, cultura organizacional e a necessidade de adaptação às inovações educacionais. Professores em universidades particulares podem enfrentar maior instabilidade no emprego e maior competitividade, o que os motiva a buscar constante atualização e formação para se destacarem e garantirem suas posições.

Para além disso, é possível perceber, nas duas instituições, que houve curiosidade e desejo por debates que contemplem a inclusão, a diversidade e o conhecimento sobre neurociência e aprendizagem significativa, o que demonstra que o público docente tem apresentado dificuldades e desejo de maiores informações sobre esses temas de modo a conseguirem assistir melhor os discentes. Apresentar esse interesse mostra que a sala de aula evoluiu e ampliou suas necessidades para contemplar todos os públicos, sem restrições, algo que pôde ser observado no largo interesse docente na melhoria da comunicação e das habilidades interpessoais que foram citadas ao longo do questionário. Porém, ainda que os esforços estejam maiores para com a assistência estudantil, é possível perceber que os docentes ainda negligenciam a própria saúde e o bem-estar individual, uma vez que em todas as perguntas que abarcavam formações e desejos formativos, as opções ligadas à saúde mental docente tiveram baixa adesão, conforme resultados no Gráfico 18.

Tardif (2014b, p. 61) apresenta que os saberes profissionais dos professores têm algumas características particulares, configurando-se como saberes: “temporais, evolutivos e progressivos, pois são adquiridos ao longo do tempo e requerem formação contínua e continuada; revisáveis, criticáveis e passíveis de aprofundamento;” sendo também “plurais, heterogêneos, sincréticos e ecléticos, quanto aos objetivos de ação; personalizados e situados, em relação a uma situação particular de trabalho; e que carregam as marcas do ser humano, pois o objeto do trabalho docente são seres humanos”. Para o autor, há um conjunto de saberes que designam o ato de ensinar e que provêm de fontes diversas: “formação inicial e contínua; currículo e socialização; conhecimento das disciplinas ensinadas; experiência na profissão; cultura pessoal e profissional; aprendizagem com os pares; etc.”. Esse conjunto de saberes envolve saberes curriculares, disciplinares, da formação profissional, experienciais e culturais (Tardif, 2014b, p. 61).

O paralelo referente as estratégias didático-pedagógicas utilizadas no período de retorno do ensino presencial nas IES em Sergipe está fundamentado nos preceitos da educação comparada com a finalidade de identificar as práticas e promover olhares reflexivos acerca da educação no ensino superior, além de possibilitar a troca de experiências entre as instituições, visando aprimorar a qualidade do ensino e a formação docente.

Quadro 3 – Resumo da dimensão espacial, sob a perspectiva da Educação Comparada, entre o ensino híbrido e presencial nas IES de Sergipe.

(Continua)

SEÇÃO 3: FORMAÇÃO DOCENTE APÓS O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS				
DIMENSÃO ESPACIAL	UFS	UNIT	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Retorno às Atividades Presenciais	- 2021.2 - 2022.1	- 2022.1 - 2021.1	- Organização do retorno presencial no ano de 2021.	- A UNIT consegue retornar as disciplinas de estágio antes, devido a investimentos privados e leis estaduais/municipais.
Utilização dos conhecimentos de formação docente para o ERE na sala de aula presencial	- Quase sempre; - Sempre.	- Sempre; - Quase sempre.	- Mudança nos modelos e metodologias de ensino pós Ensino à Distância; - Necessidade de pensar uma nova sala de aula.	- UNIT enfrenta menor resistência as mudanças de formação docente pelos profissionais; - UNIT dispõe de maior preparo físico do ambiente educacional para operacionalizar os novos conhecimentos, bem como já trabalhava tais metodologias antes da pandemia da COVID-19.
Foco da formação docente	- Experiências vivenciadas em sala de aula; - Experiências compartilhadas entre colegas e professores; - Formações pela IES que lecionava.	- Experiências compartilhadas entre colegas e professores; - Formações pela IES que lecionava. - Experiências vivenciadas em sala de aula.	- O foco das formações se deu nas mesmas questões: formações para professores, debates de experiências pessoais e compartilhadas.	- Deram-se na escolha de prioridades: na UFS, o compartilhamento de experiências foi priorizado, enquanto na UNIT alternou-se com formações docentes.
Temas da formação docente	- Metodologias de ensino; - Tecnologia Educacional; - Saúde Mental.	- Metodologias de ensino; - Tecnologia Educacional; - Saúde Mental.	- Atenção ao desenvolvimento de uma tecnologia assertiva para o ensino.	- A UFS manteve um modelo de ensino tradicional, enquanto a UNIT pensou em um ensino tecnológico juntamente com o debate sobre questões psicológicas e de bem-estar.

Quadro 3 – Resumo da dimensão espacial, sob a perspectiva da Educação Comparada, entre o ensino híbrido e presencial nas IES de Sergipe.

(Conclusão)

SEÇÃO 3: FORMAÇÃO DOCENTE APÓS O RETORNO DAS ATIVIDADES PRESENCIAIS				
DIMENSÃO ESPACIAL	UFS	UNIT	SEMELHANÇAS	DIFERENÇAS
Continuidade da formação docente no presencial	- Satisfatório; - Muito Satisfatório.	- Satisfatório; - Muito Satisfatório.	- Existência de continuidade nas formações docentes;	- Na UFS a continuidade está em queda, enquanto na UNIT continua ativa.
Interesse em relação ao desenvolvimento profissional	- Metodologia de ensino inovadoras; - Tecnologia Educacional; - Métodos Avaliativos.	- Metodologias de ensino inovadoras; - Tecnologia educacional; - Diversidade e inclusão.	- Desejo por conhecimento sobre metodologias atualizadas e tecnológicas;	- Na UFS desejou-se entender sobre avaliação e na UNIT a respeito da diversidade e inclusão.

Fonte: dados da autora, (2024).

A partir das informações apresentadas no Quadro 3, observa-se que noção de saber é ampla e envolve questões de conhecimento, competências, habilidades e atitudes docentes que necessitam do aprendizado teórico, das vivências profissionais e da busca por novos conhecimentos que aprimorem as práticas. Uma junção que precisa de formação continuada, uma vez que o ensino tem se transformado constantemente por necessidade e por novos conhecimentos, como foi percebido durante a pandemia da COVID-19, e as modificações de ensino que ela notadamente provocou.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, esta pesquisa proporcionou alcançar o objetivo geral de compreender, sob a perspectiva da Educação Comparada, como ocorreu o processo de formação docente para o enfermeiro professor em Instituições de Ensino Superior (IES) em Sergipe entre os anos de 2020 e 2022, considerando que as formações foram realizadas durante a execução da prática em sala de aula e que as dificuldades e facilidades variaram entre as instituições analisadas. Os temas das formações contemplavam metodologia de ensino, avaliação, tecnologia educacional, comunicação e habilidades interpessoais, aprendizagem ativa, gestão de tempo, pesquisa, ética, medidas de controle de infecção e saúde mental.

Nesse sentido, em consonância aos objetivos específicos, percebeu-se que as formações concentraram-se e tiveram maior procura pelos docentes nos temas de metodologia de ensino, aprendizagem, comunicação e avaliação, além de tecnologia educacional, o que mostra o entendimento do enfermeiro professor, além do interesse e esforço em fazer com que as aulas remotas e a transmissão de conteúdo funcionassem mediante a conjuntura da educação em meio ao isolamento social necessário durante a pandemia.

Por tais circunstâncias, a resistência ao novo modelo de ensino foi baixa, mas as dificuldades rodearam na elaboração de métodos de ensino para aulas remotas, na falta de experiência docente com plataformas digitais, no engajamento dos estudantes que acentuou a falta de comunicação e no gerenciamento do tempo, uma vez que a preparação de aulas, as formações, as aulas e as mudanças metodológicas duplicaram o tempo de trabalho.

Essas dificuldades foram sentidas no ensino público e privado no estado de Sergipe, uma vez que os resultados demonstram maioria nesses quesitos para a UFS e a UNIT. Ainda assim, foi possível perceber uma maior facilidade e adesão por parte do enfermeiro professor da UNIT devido a questões burocráticas e de investimento, quando comparadas as estratégias didático pedagógicas utilizadas no processo de formação docente.

Analisa-se que a instituição UNIT já utilizava recursos tecnológicos e plataformas digitais, além de oferecer formações para os docentes sobre essas ferramentas metodológicas, por dispor de um grupo de educadores responsáveis pelo

Plano de Formação Continuada de Professores (PFCP) e, posteriormente, pelo Programa de Formação Docente na Era Digital (PFDED), ambos criados em 2019. A organização e a habilidade do grupo mostraram-se essenciais para adaptar todo o corpo docente aos recursos, programas e tecnologias necessárias para a realização das aulas remotas durante a pandemia, além de possibilitar a permanência dos alunos matriculados e o andamento do ensino proposto. Certamente, a disponibilização de recursos maiores e a maior facilidade em utilizá-los viabilizaram o ERE ocorrer mais rapidamente e com boa adesão no cenário específico.

Para a UFS, as burocracias atrapalharam o processo, bem como o debate sobre tecnologia educacional, previsto no ano de 2020, mas não efetivado na instituição, o que demandou um maior tempo para viabilizar o ensino. Esse cenário resultou na dificuldade docente com as plataformas digitais e em resistência às novas metodologias por parte de alguns enfermeiros professores. Dessa forma, o remoto no espaço público teve uma maior dificuldade para ser executado e foi efetuado com maiores restrições de recursos.

No entanto, para contemplar à confirmação do pressuposto, fez-se necessário responder à questão norteadora estabelecida para este estudo, a qual buscou compreender as implicações da pandemia para o desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas na construção do ser professor em IES em Sergipe, bem como descrever as diversas mudanças no ensino superior causadas pela COVID-19, transcorrendo por modalidades de ensino diferentes entre os anos de 2020 e 2022 (ERE, híbrido e presencial).

Além disso, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado durante a pandemia em um modelo onde formações e práticas tiveram que ocorrer simultaneamente. Isso resultou em lacunas, tentativas e falhas por parte das equipes de ensino, que estavam aprendendo enquanto praticavam, sob intensa pressão, estresse e às questões físicas e psíquicas geradas pela pandemia.

Ainda assim, percebeu-se que o uso da tecnologia educacional é um recurso significativo para os novos moldes de ensino de uma sociedade que é cada vez mais conectada, que as plataformas digitais e seus recursos metodológicos podem auxiliar de forma positiva na sala de aula e no aprendizado docente e discente, bem como que o modelo de ensino mudou permanentemente, uma vez que no retorno às atividades presenciais, as formações sobre esses temas permaneceram e as novas

metodologias de ensino e aprendizagem continuaram a serem utilizadas nas salas de aulas públicas e privadas.

O debate sobre a tecnologia educacional que era adiado ou caminhava a passos lentos no país, se tornou uma necessidade e após a pandemia, uma tendência. Pode-se concluir que ele deu certo quando saiu do modelo à distância e continuou no ensino remoto e presencial, na adesão docente, no alto uso de plataformas digitais, na mudança metodológica das salas de aula, nos novos modelos de avaliações e no interesse docente em novas formações que proporcionem diversas adequações tecnológicas para a atual sala de aula presencial.

Porém, devido a conjuntura de aprender e executar, percebeu-se resistência por parte de alguns docentes às novas metodologias de ensino, a não afinidade e recusa da tecnologia educacional, bem como as questões de investimento na educação atrapalharam o processo, ficando impossível realizar um ensino de qualidade sem entendimento ou equipamentos adequados. Para além disso, de modo quase que unânime, a gestão do tempo, as novas formas de planejamento, a adequação para a forma de comunicação contemporânea e o não engajamento dos alunos foram as maiores dificuldades nesse processo.

Percebeu-se que essas arestas não foram equiparadas durante o ERE, uma vez que nessa fase existia a preocupação de conseguir realizar esse novo modelo de ensino. Contudo, elas foram trazidas ao debate no ensino remoto e no retorno presencial com formações que discutiam sobre experiências compartilhadas entre docentes e vivenciadas em sala. Dessa forma, entende-se que o modelo a “distância” exigia novos saberes, uma evolução no debate e no conhecimento docente, além do conhecimento curricular e de experiência, o que foi abordado no primeiro momento. Já a aprendizagem com os pares, a formação continuada, a equiparação de falhas, a revisão de métodos e a mudança de cultura, ocorreu no segundo momento com o retorno presencial.

Na convicção de que o ensino superior se modificou, pode-se dizer que o ensino remoto trouxe novos debates sobre a tecnologia educacional ao foco e se tornou uma variável de uso que se manteve, mas que precisa ser observada, melhorada, equiparada, aprendida e continuada pelos docentes para que o ensino seja efetuado de forma ética e para que o aprendizado seja consequente, de modo

que não haja queda nas responsabilidades de ensino, na vida pessoal e na saúde mental dos envolvidos.

Entendendo esse novo modelo educacional, avalia-se que o enfermeiro professor, enquanto profissional que combina conhecimento prático e experiência clínica com habilidades de ensino e educacionais, necessita, diante dessa realidade, adequar suas práticas e métodos de ensino, o que pode ser feito a partir de formações continuadas e atualizações sobre os debates educacionais ou por meio de tutoria pedagógica. Além disso, ele necessita se dar o espaço autoavaliativo para entender em quais de suas práticas pode haver melhorias e manter o diálogo aberto e intuitivo com os pares, de modo a compartilhar experiências de ensino e aprendizagem em busca de melhores formas de atuação e comunicação com os discentes. É necessário ainda ter o olhar crítico à realidade de ensino e as metodologias para buscar aprofundamento sobre as temáticas educacionais e para melhor gerirem as demandas de ensino-aprendizagem dos alunos.

Ademais, é essencial afinar o objetivo de suas ações para melhorar a prática, dado ao fato de que esses profissionais esperaram as ações das instituições para se inserirem no debate educacional do ensino à “distância” e para aprender a lidar com a tecnologia educacional. É preciso ter a convicção de que a sala de aula é um campo vivo, de interação cultural e humana, o que faz o ato de ensinar ser diverso em uma ação contínua, vasta, dinâmica e comunicativa. Por isso, é necessário se atualizar constantemente diante das novas tendências em um movimento individual do profissional e com o auxílio das equipes pedagógicas.

Entende-se que solucionar situações cotidianas de sala de aula exige experiência docente e debate educacional. O diálogo aberto entre o enfermeiro professor e a equipe pedagógica formativa é essencial para reunir percepções e melhorar a diversidade do saber e as práticas metodológicas.

Sabe-se que a epistemologia da prática profissional da docência deve ser entendida a partir da filosofia educacional por parte do enfermeiro professor e não apenas como uma prática comum de sala de aula. É a partir disso, que esse profissional buscará, para além da atualização sobre as temáticas curriculares e de saúde, a inovação nas práticas dos saberes.

Percebeu-se nessa pesquisa que esses docentes se lançaram nessa busca, em um momento atípico, em prol de fazer o ensino remoto dar certo, em um

movimento de interesse onde foi negligenciado inclusive a saúde pessoal para que um modelo de ensino fosse concretizado. Ainda assim, para que esse trabalho continue em evolução e para que os docentes e discentes sofram menos com possíveis mudanças radicais, a dominação, integração e mobilização desses conhecimentos em esfera de saberes de formação profissional, disciplinar, curricular e experienciais necessitam ser um debate constante, pois não se trata de algo que se aprende e executa, mas de um meio de permanente aprendizado, pois o ser humano e suas diversas formas de ensinar e aprender se modificam com o tempo, a cultura e os espaços, ou seja, nas ações dos atores e na constante mudança deles.

Para o desfecho de reflexões, é importante considerar que a pesquisa apresenta limitações ao incluir um foco geográfico restrito ao estado de Sergipe, limitando a generalização dos resultados para outras regiões do Brasil ou outros países. Além disso, o estudo foi realizado durante um período específico da pandemia de COVID-19 (2020-2022), um contexto excepcional que pode não refletir futuras situações de ensino remoto ou híbrido. A dificuldade maior, enfrentada na obtenção da amostra de docentes de ambas IES, principalmente na pública, foi determinada pelas possibilidades de sobrecarga ao trabalho e intensa atividade administrativa docente, quantidade de solicitações para participação de pesquisa, prioridades e até mesmo a capacidade de perceber relevância imediata e/ou impacto direto nas suas práticas educacionais.

Sendo assim, essa pesquisa, permite ampliar o estudo para outras regiões do Brasil e outros países, proporcionando uma comparação das práticas de formação docente durante o ensino remoto. Análises a longo prazo e contínuas podem avaliar a permanência das inovações pedagógicas introduzidas após a pandemia. Diversificar a amostra, incluindo mais instituições públicas e privadas, permitirá uma visão mais abrangente, além de explorar os efeitos de programas de formação continuada na prática do enfermeiro professor e comparar metodologias de ensino para determinar práticas de ensino mais eficazes e de qualidade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rita Neuma Dantas Cavalcante de Abreu *et al.* Professor em tempos de Pandemia: emoções e sentimentos do enfermeiro professor. **Enfermagem em Foco**. v. 12, n. 6, p. 1124-8, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21675/2357-707X.2021.v12.n6.4903>.

AGNELLI, Jeferson César Moretti; NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira Sicardi. Constituição docente do enfermeiro: possibilidades e desafios. **Revista Ambiente & Educação**. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v.11, n.3, p. 328-344 set/dez. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/ae19828632v11n32018p328a344>.

ANJOS, Alexandre Martins; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves. Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) na Educação. *In: Graduação em Tecnologia Educacional*. Mato Grosso, 2018.

BARROS, Vilma Luísa; SILVA, Mara da Costa; MACIEL, Cilene Maria Lima; SANTOS, Vandrezza, Souza. Formação de professores e o uso de tecnologias digitais em tempos de pandemia: Reflexões e decisões. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**. v.1, n.1, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/ambiente/article/view/1074/642>. Acesso em: 07 jun. 2024.

BONITATIBUS, Suely Grant. **Educação comparada: conceito, evolução, método** (Temas Básicos de Educação e Ensino). São Paulo: EPU, 1989.

BORBA, Kátia Pereira de; CLÁPIS, Maria José. Desenvolvimento profissional docente em tempos de neoliberalismo acadêmico: o que pensam professores enfermeiros. **Revista Brasileira de Educação**. v. 26, p. e260036, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260036>.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federativa do Brasil de 1988**. 48. ed. Brasília, DF: Presidente da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 9.057 de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, **Diário Oficial da União**, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 573, de 31 de janeiro de 2018**. Dispõe sobre recomendações do Conselho Nacional de

Saúde (CNS) à proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o curso de graduação Bacharelado em Enfermagem. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 06 nov. 2018. Seção 1, p. 38-42.

BRETAS, Silvana Aparecida; OLIVEIRA, Iadrelhe de Souza. A constituição da Universidade Federal de Sergipe (1950-1960): um estudo sobre os aspectos históricos da educação superior brasileira. **Revista História da Educação**, Porto Alegre-RS, v. 18, n. 42, p. 151-169, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/49Nm9gf6Yfv4f4jSf55YX6K/abstract/?lang=pt>.

BRIDI, Maria Aparecida; BOHLER, Fernanda Ribas.; ZANONI, Alexandre Pilan. **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia COVID-19**. Curitiba: UFPR, GETS, REMIR, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_DE_DIVULGAO_DA_PESQUISA_SOBRE_O_TRABALHO_REMOTO.pdf. Acesso em: 03 jun. 2024.

CAETANO, Marcio; SILVA Júnior, Paulo Melgaço; TEIXEIRA, Tarcísio Manfrenatti de Souza. Educação em tempos de pandemia: reflexões sobre políticas de educação na cidade do Rio de Janeiro. IN: Educação e Democracia em Tempos de Pandemia. Rio de Janeiro: **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. v. 6, jun-out. 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/riae/article/view/52036> Acesso em: 03 jun. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAVES, Márcia Jaínne Campelo; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de Oliveira. Sentidos e Significados dos processos formativos do enfermeiro-professor: um estado da arte (2010-2019). **Revista Internacional de Educação Superior**. Campinas-SP, v. 7, p. 1-26, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8660128>.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR (CRES+5). **UNESCO**, 2024. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/conferencia-regional-de-educacao-superior-cres5>. Acesso em: 20 fev. 2024.

CUNHA, Maria Isabel. Docência na educação superior: a professoralidade em construção. **Revista Educação**, v. 41, n. 1, p. 6-11, jan.-abr. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29725>.

CUNHA, Thatiane; QUEIXAS, Ricardo; FESTOSO, Marina. Educação no “Pós-Pandemia”: diálogos e reflexões com estudantes e docentes do Ensino Médio sobre o retorno presencial. **Revista Insignare Scientia**. v. 6, nº 2, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/RIS/article/view/13569/8844>. Acesso em: 30 maio 2024.

CURSOS DE GRADUAÇÃO OFERTADOS. **PROGRAD**, 2024. Disponível em: <https://prograd.ufs.br/pagina/7756-cursos-de-gradua--o-ofertados>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DOURADO, Luiz Fernandez. Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. e0224639, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019224639>.

FARIA, Mara Anastácia Teodoro. Competência pedagógica do professor universitário. **Revista Científica Competências Pedagógicas**. V.1, nº 1, 2012. Disponível em: http://www.atenas.edu.br/uniatenas/assets/files/magazines/_12___COMPETENCIA_PEDAGOGICA_DO_PROFESSOR_UNIVERSITARIO___MARA_ANASTACIA_TEO_DORO_DE_FARIA.pdf. Acesso em: 09 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 1. ed. Barueri: Atlas, 2021.

GONÇALVES, Renata; SOUZA, Edvânia Ângela. Somos todos youtubers? Indústria 4.0 e a precarização do trabalho docente em tempos de pandemia. **Rev. Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 144, p. 33-51, maio/set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0101-6628.279>.

GONDIM, Sônia; BORGES, Livia de Oliveira. **Significados e sentidos do trabalho do home-office**: desafios para a regulação emocional. Porto Alegre: Artmed, 2020.

GUEDES, Raquel da Silva. **As mulheres na Ciência e Tecnologia**: uma história a ser escrita. Campina Grande: Editora Amplla, 2022.

GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, p. e238957, 2020.

HISTÓRIA UNIT. **Portal UNIT**, 2024. Disponível em: <https://portal.unit.br/institucional/historia-da-unit/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uso de Internet, televisão e celular no Brasil**. IBGE Educa – Jovens. Rio de Janeiro: IBGE, 2020b. Disponível em: <https://abrir.link/dhaTF>.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Resumo técnico do Censo da Educação Superior. **Censo da Educação Superior 2022: divulgação dos resultados**. Brasília: Inep/Ministério da Educação, 2022. Disponível em: <https://shre.ink/rMDR>

ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. Desafios à docência superior: pressupostos a considerar. In: ISAIA, Silvia Maria de Aguiar. **Docência na educação superior**. Brasília: Inep, 2006.

LIRA, Dayane; SPONCHIADO, Denise Aparecida. A formação pedagógica do profissional docente no ensino superior: desafios e possibilidades. **Revista Perspectiva**, v. 36, n° 136, 2012. Disponível em: https://www.uricer.edu.br/site/pdfs/perspectiva/136_297.pdf Acesso em: 10 jun. 2024.

MAMAT, Norul Hidayah; ISMAIL, Nik Ahmad Hisham. Integration of emotional intelligence in teaching practice among university teachers in higher education. **Malaysian Journal of Learning and Instruction**, v. 18, n. 2, p. 69-102, july. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.32890/mjli2021.18.2.3>.

MANCEBO, Deise. Trabalho remoto na educação superior brasileira: efeitos e possibilidades no contexto da pandemia. **Revista USP**, São Paulo, n. 127, p. 105-116, out. /dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9036.i127p105-116>.

MATOS JUNIOR, Sandro Rogério Almeida; FERRONATO, Cristiano de Jesus. O curso de enfermagem bacharelado da Universidade Tiradentes (2002-2006). In: **Anais do Seminário De Pesquisa Do Programa De Pós-Graduação Em Educação – SEPED**. Aracaju, Sergipe, n. 2, 2023.

MENEZES, Diana Amado. **Competência socioemocional para o trabalho: princípio educativo a partir dos planos de marketing**. Sergipe: Criação, 2019.

MORAES, Juliana Vieira *et al.* Enfrentamento da pandemia de COVID-19 retratado nas Universidades Públicas Federais do Brasil. **Acta Paul Enferm.**, v. 36, p. eAPE00401, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.37689/acta-ape/2023AO00401>.

MOROSINI, Marília Costa; NEZ, Egeslaine de; WOICOLESCO, Vanessa Gabrielle. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 116, p. 813-836, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003002959>.

NEVES, Joice Claret. **Prática pedagógica dos docentes enfermeiros do curso de Enfermagem de uma instituição de ensino superior pública de Manaus – AM. 2018**. 150 f. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) - Universidade Federal do Amazonas - Universidade do estado do Pará, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/7015>.

NÓVOA, Antônio. Os professores e sua formação profissional. [Entrevista concedida a] Maria Lúcia Resende Lomba e Luciano Mendes Faria Filho. **Revista Educar**, Curitiba, v. 38, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.88222>.

NOVÓA, Antônio. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623684910>

NUNES, Andrea Karla. **Organismos Internacionais e Políticas Públicas na Educação**. In: Políticas Públicas e TIC na Educação: DITE Sergipe 1994 a 2007. Edunit. Aracaju. Sergipe. 2015.

NUNES, Andrea Karla; FREIRE, Jane Luci Ornelas; MODESTO, Paloma Santana (org.). **Modelo Acadêmico Tiradentes**. Curitiba: Consultead, 2022, 128p.

OLIVEIRA, Nathalia Dória; ARAÚJO, Allyson Carvalho; OLIVEIRA, Márcio Romeu. Formação de professores no ensino remoto: relato da docência assistida. **Revista brasileira de Ciências do Esporte – RBCE**. n. 44, p. e2022008, 2022.

PADILHA, Maria Itayra; BORENSTEIN, Miriam Süsskind; DOS SANTOS, Iraci. **Enfermagem: História de uma profissão**. 2. ed. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2015.

PARRA, Silvana Castilho *et al.* Teachers' voices seeking humanized teaching in nursing: virtual experiences during the pandemic. **Text & Context nursing**, Santiago: Chile. v. 31, p. e20210207, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2021-0207>.

PEREIRA, Sandro Cezar; CORDEIRO, Maria Tereza. Os caminhos da educação no pós-pandemia: um olhar sobre a necessidade de mudança na prática docente. **Cadernos Intersaberes**, v. 12, nº 42, 2023. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/2945>. Acesso em: 15 jun. 2024.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTO, Cláudio; RÉGNIER, Karla. **O ensino superior no mundo e no Brasil – condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003 – 2025. Uma abordagem exploratória**. 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>

PRIORE, Mary Del. **Histórias e conversa de mulher**. São Paulo. Ed. Planeta.2013.

QUINTANILHA, Luiz Fernando *et al.* Formação e envolvimento docente no ensino superior brasileiro em saúde: fragilidades e fortalezas. **Revista brasileira de estudos pedagógicos – RBEP**. v. 104, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.104.5293>.

RUEDA, Ricardo Adan Salas *et al.* Percepción de los profesores sobre los juegos web y dispositivos móviles en el nivel educativo superior durante la pandemia COVID-19. **Revista Texto livre: linguagem e tecnologia**. Belo Horizonte. v. 15, p. e37074, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2022.37074>.

SANTANA, Camila Lima *et al.* Aula Em Casa: Educação, Tecnologias Digitais e Pandemia Covid-19. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9181>. Acesso em: 15 jun. 2024.

SILVA, Amanda Moreira; MANCEBO, Deise. Universidade, Pandemia e mudanças tecnológicas: impacto para o trabalho docente. **Revista Trabalho, Política e**

Sociedade. v. 7, n. 12, p. 01-16, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.29404/rtps-v7i12.638>.

SILVA, Francisca Valfisia da; SILVA, Francisco das Chagas da. Ensino e aprendizagem em tempos de pandemia e os desafios para garantir os direitos à educação. **Revista de Pesquisas em Políticas Educacionais e Experiências Interdisciplinares na Educação.** V. 6, n°. 1, 2022. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/180/197>. Acesso em: 03 jun. 2024.

SILVA, Millyane Lima da. Os desafios enfrentados pela educação em tempos de pandemia. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.** Vol. 02, abril de 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/enfrentados-pela-educacao>. Acesso em: 30 maio 2024.

SPAGNOL, Carla Aparecida *et al.* Diálogos da enfermagem durante a pandemia: reflexões, desafios e perspectivas para a integração ensino-serviço. **Rev. Escola Anna Nery.** v. 25, p. e20200496, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2020-0498>

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TROJAN, Rose Meri; SÁNCHEZ, Miriam Mabel. Educação comparada: Considerações teórico-metodológico no contexto da globalização. *In: III Congresso Nacional y II Encuentro Intercional de Estudios Comparados en Educación.* Buenos Aires: SAECE Sociedad Argentina de Educación Comparadam, v. 1. p. 1-16, 2009.

UNESCO. **Um tesouro a descobrir:** relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação no século XXI. Brasília, 2010. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 10 jun.2024.

UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Projeto Pedagógico Institucional:** declaração de uma identidade: Universidade Tiradentes. Aracaju, SE: UNIT, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Carvalho. **A Formação de Professor do Ensino Superior.** 2ª Edição Atualizada; Editora Pioneira; São Paulo, 2000.

VIEIRA, Eurípedes Falcão; VIEIRA, Marcelo Milano Falcão. Funcionalidade Burocrática nas universidades federais: conflitos em tempo de mudança. **Revista Administração Contemporânea.** V. 8, n°. 2, junho de 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/KL4P77YfbmTYCzJRY4Lnqj/#> Acesso em: 03 jun. 2024.

ANEXO

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE TIRADENTES -
UNIT

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ENFERMEIRO PROFESSOR NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR EM SERGIPE (2020 A 2022).

Pesquisador: Elisangela Ferreira Minari

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 76192023.6.0000.5371

Instituição Proponente: Universidade Tiradentes - UNIT

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.870.239

Apresentação do Projeto:

informações retiradas do arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_590629.pdf

Desenho:

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, mediante um processo de interpretação, conceitos e relações entre os dados pesquisados com o objetivo de organizá-los por um método de educação comparada entre Universidade de Sergipe. A pesquisa trata em compreender de que forma ocorreu o processo de formação docente para o enfermeiro professor no ensino superior no período de 2020 a 2022, justificada pelo período pandêmico com mudanças intensas e significativas nos aspectos sociais, econômicos, em saúde e educacionais. A população estimada de 69 enfermeiros professores, estão alocados nos cursos de Enfermagem das IES (pública e privada) do Estado de Sergipe. A definição da amostra se efetuará a partir da identificação dos docentes no marco temporal estimado (2020-2022) através do formulário estruturado e adesão dos mesmos à participação da pesquisa mediante assinatura do TCLE (em anexo). Toda fundamentação, assim como a aplicabilidade do questionário estruturado e entrevista semiestruturada (em anexo) propõem obter resultados relevantes para o objetivo do estudo e novas reflexões sobre o tema proposto.

Hipótese:

Pressupõe-se que todo enfermeiro professor esteja inserido em um programa de formação docente no ensino superior em Sergipe.

Endereço: Campus Farolândia - Av. Murilo Dantas, 300 - DPE - Bloco F - Térreo

Bairro: Bairro Farolândia

CEP: 49.032-490

UF: SE

Município: ARACAJU

Telefone: (79)3218-2128

Fax: (79)3218-2100

E-mail: cep@unit.br

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE TIRADENTES DIRETORIA DE PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO
E DOUTORADO EM EDUCAÇÃO.**

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ENFERMEIROS PROFESSORES

PESQUISADORA: Elisangela Ferreira Minari

CURSO: Mestrado em Educação

ORIENTADORA: Profa. Dra. Simone Silveira Amorim

Seção 1: Informações pessoais e formação profissional.

Nome (opcional) ou iniciais

Idade

- ☐ Menos de 25 anos
- ☐ 25-34 anos
- ☐ 35-44 anos
- ☐ 45-54 anos
- ☐ 55-64 anos
- ☐ 65 anos ou mais

Gênero

- ☐ Masculino
- ☐ Feminino
- ☐ Outro: _____

Qual Instituição de Ensino Superior (IES) você lecionou no período de 2020 a 2022?

- ☐ UFS Lagarto
- ☐ UFS Aracaju
- ☐ UNIT Sergipe

Tempo de experiência como enfermeiro professor?

- ☐ Menos de 1 ano
- ☐ 1 a 3 anos
- ☐ 4 a 6 anos
- ☐ 7 a 10 anos
- ☐ Mais de 10 anos

Qual é o seu nível de formação acadêmica em Enfermagem?

- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado
- ☐ Outro (especificar): _____

Seção 2: Formação docente no período do ensino remoto (COVID-19).

Como você descreveria sua carga horária de trabalho como enfermeiro professor no período 2020 a 2022? (por exemplo, meio período, período integral).

- ☐ Período de (até 20 horas semanais)
- ☐ Período de (até 30 horas semanais)
- ☐ Período integral (até 40 horas semanais)
- ☐ Outro (especificar): _____

Quais desafios você enfrentou ao fazer a transição das aulas presenciais para o modelo do ensino remoto? Marque no máximo 3 opções (principais). *(múltiplas respostas)*

- ☐ Elaboração dos métodos de ensino a serem aplicados em sala de aula remota

- Falta de experiência docente com plataformas e tecnologias digitais
- Engajamento dos estudantes para o modelo remoto
- Gerenciamento do tempo (pessoal/profissional)
- Comunicação com os alunos e setores de apoio ao docente
- Avaliação do ensino e aprendizagem
- Outros desafios (especificar): _____

Você recebeu formação para o uso das plataformas digitais utilizadas no período de 2020 a 2022 para o ensino em Enfermagem?

- Não
- Sim

Durante o período pandêmico (ensino remoto), quais plataformas digitais foram utilizadas para o ensino em Enfermagem? (*múltiplas respostas*)

- Google Meet
- BlackBoard
- Canvas
- Moodle
- Webex
- Edmodo
- Schoology
- WhatsApp e Telegram
- Kahoot
- Mentimeter
- Padlet
- Jamboard
- Outros (especificar) _____

Quais temas fizeram parte da sua formação docente no período remoto além das ofertadas sobre as plataformas digitais? (*múltiplas respostas*)

- **Metodologias de ensino:** estratégias de ensino eficazes, como aulas expositivas, aprendizagem ativa, ensino baseado em problemas e uso de tecnologia educacional.

- **Avaliação da Aprendizagem:** desenvolvimento de habilidades para criar avaliações justas, válidas e confiáveis, bem como para analisar os resultados e usar feedback para melhorar o ensino.
- **Medidas de controle de Infecção:** combate à COVID-19
- **Ética em tempo de crise:** discussão sobre ética no ensino superior, incluindo questões relacionadas à integridade acadêmica em situações desafiadoras.
- **Tecnologia educacional:** uso de tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- **Comunicação e habilidades interpessoais:** desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz, gestão de sala de aula remota.
- **Pesquisa e desenvolvimento acadêmico:** introdução à pesquisa acadêmica, publicação, participação em conferências e desenvolvimento profissional contínuo.
- **Aprendizagem ativa e engajamento do aluno:** estratégias para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a participação e o interesse.
- **Gestão do tempo e planejamento:** gerenciamento eficaz do tempo para equilibrar as responsabilidades de ensino e vida pessoal.
- **Saúde mental:** auxiliar na condução da ansiedade e estresse profissional e estudantil.
- **Disciplinas híbridas:** funcionalidade das disciplinas híbridas no currículo de enfermagem.
- Outros: _____
- **Não se aplica:** não recebi treinamentos sobre outros temas.

Em que momento ocorreram a maioria das formações ofertadas pela instituição durante o período das aulas remotas?

- Durante o semestre letivo em horários vinculados a carga horária do professor na instituição.
- Durante o semestre letivo em horários opostos a carga horária do professor na instituição.
- Jornadas pedagógicas.
- Online e programado pelo professor (aulas e cursos remotos, gravados).
- Combinação de vários formatos para atender às necessidades dos professores.

- Não oferecido durante o período especificado.
- Outro (especificar): _____

Sobre as formações apontadas acima, você considera que foram:

- **Intensas e necessárias:** as formações recebidas foram excessivas comparadas ao habitual, porém necessárias para o período e adequação do método de ensino.
- **Desnecessariamente intensas:** as formações foram excessivamente realizadas para o período e adequação ao método de ensino.
- **Gostaria de ter recebido mais sobre o (s) assunto (s):** as formações foram boas, mas insatisfatórias para o meu processo de desenvolvimento docente.
- **Insuficiente:** as formações não foram suficientes para o meu processo de desenvolvimento docente.
- **Não recebi formações além das ferramentas digitais.**
- **Outro** (especificar): _____

Seção 3: Formação docente após o retorno das atividades presenciais.

Quando ocorreu o retorno das atividades presenciais na sua IES após pandemia?

- 2021.1
- 2021.2
- 2022.1
- 2022.2

Você utilizou os conhecimentos adquiridos nas atividades de formação docente durante o período pandêmico na sua prática em sala de aula presencial?

- Sempre
- Quase sempre
- Eventualmente
- Nunca
- Não se aplica

Após o retorno das atividades presenciais, qual foi o principal foco da sua formação docente?

- Experiências compartilhadas entre colegas professores
- Experiências vivenciadas em sala de aula
- Formações oferecidas pelas IES que leciono ou lecionava
- Formações particulares de curta duração (cursos em geral)
- Curso de pós-graduação stricto sensu
- Curso de pós-graduação lato sensu
- Não se aplica

Quais temas fizeram parte da sua formação docente após o retorno das atividades presenciais, promovidos pela IES? (*múltiplas respostas*)

- **Metodologias de ensino:** estratégias de ensino eficazes, como aulas expositivas, aprendizagem ativa, ensino baseado em problemas e uso de tecnologia educacional.
- **Avaliação da aprendizagem:** desenvolvimento de habilidades para criar avaliações justas, válidas e confiáveis, bem como para analisar os resultados e usar feedback para melhorar o ensino.
- **Medidas de prevenção e controle de infecção:** combate à COVID-19
- **Tecnologia educacional:** uso de tecnologia para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- **Comunicação e habilidades interpessoais:** desenvolvimento de habilidades de comunicação eficaz, gestão de sala de aula remota.
- **Pesquisa e desenvolvimento acadêmico:** introdução à pesquisa acadêmica, publicação, participação em conferências e desenvolvimento profissional contínuo.
- **Aprendizagem ativa e engajamento do aluno:** estratégias para envolver os alunos ativamente no processo de aprendizagem, promovendo a participação e o interesse.
- **Gestão do tempo e planejamento:** gerenciamento eficaz do tempo para equilibrar as responsabilidades de ensino e vida pessoal.
- **Saúde mental:** auxiliar na condução da ansiedade e estresse profissional e estudantil.

- **Disciplinas híbridas:** funcionalidade das disciplinas híbridas no currículo de enfermagem.
- Outros: _____
- **Não se aplica:** não recebi formação docente após o retorno das atividades presenciais.

Em relação a continuidade da formação docente promovida pela IES, após o retorno das atividades presenciais, você considera:

- Muito satisfatório
- Satisfatório
- Moderadamente satisfatório
- Pouco satisfatório
- Insatisfatório
- Não se aplica

Quais são suas 3 principais áreas de interesse em relação ao desenvolvimento profissional como enfermeiro professor? (*múltiplas respostas*)

- **Metodologias de ensino inovadoras:** explorar novas estratégias de ensino e métodos pedagógicos para tornar as aulas mais eficazes e envolventes.
- **Tecnologia educacional:** aprofundar o conhecimento e o uso de ferramentas e recursos digitais para melhorar o ensino e a aprendizagem.
- **Pesquisa em educação:** desenvolver habilidades em pesquisa educacional para contribuir para a melhoria contínua da prática docente.
- **Métodos avaliativos:** aprimorar as técnicas de avaliação de alunos e o fornecimento de feedback construtivo.
- **Diversidade e inclusão:** adquirir conhecimento sobre práticas inclusivas e estratégias para lidar com a diversidade na sala de aula.
- **Transtorno global de desenvolvimento:** categoria de transtornos neuropsiquiátricos que afetam o desenvolvimento geral do indivíduo.
- **Neurociência e aprendizagem significativa:** incentiva o aprendizado através do significado pessoal, facilitando a aquisição do conhecimento.
- **Comunicação e habilidades interpessoais:** melhorar as habilidades de comunicação e a capacidade de lidar com situações desafiadoras em sala de aula.

- **Aprendizado baseado em projetos:** desenvolver abordagens de ensino que envolvam os alunos em projetos práticos relacionados à enfermagem.
- **Protocolos e/ou fluxos institucionais:** entender os regulamentos educacionais e como eles afetam a prática docente.
- **Saúde mental e bem-estar do professor:** focar em estratégias para gerenciar o estresse e promover o bem-estar pessoal enquanto se é professor.
- **Outras áreas de interesse** _____
- **Não me interessa por desenvolvimento profissional voltado para o ensino em nível superior.**